

KOULUKÄSITYÖ KÄSITYÖNOPETTAJIEN SILMIN

-

**KÄSITYÖN ERI TAUSTATIEITEITÄ OPISKELLEIDEN
KÄSITYÖNOPETTAJIEN KOULUKÄSITYÖTÄ KOSKEVIA ARVOJA JA
NÄKEMYKSIÄ OPETUKSEN PERUSTEKIJÖISTÄ JA
OPPIMISKÄSITYKSISTÄ**

Okko-Joonas Ojanen
Joonas Piitulainen
Pro Gradu –tutkielma
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö
Käsityökasvatus
Helmikuu 2011

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos

OJANEN OKKO-JOONAS
PIITULAINEN JOONAS

Koulukäsityö käsityönopettajien silmin –
Käsityön eri taustatieteitä opiskelleiden
käsityönopettajien koulukäsityötä
koskevia arvoja ja näkemyksiä opetuksen
perustekijöistä ja oppimiskäsityksistä

Pro gradu-tutkielma, 132 s., 4 liites.

Käsityökasvatus

Helmikuu 2011

Tässä tutkimuksessa selvitettiin kuuden suomalaisen käsityönopettajan arvoja tutkimalla heidän suhtautumistaan koulukäsityön opetuksen perustekijöihin sekä heidän oppimiskäsityksiään. Mielenkiinnon kohteena oli myös se, miten opettajien opiskelemat käsityön eri taustatieteet näkyvät heidän ajattelussaan. Taustatieteitä ovat käsityökasvatus, käsityötiede ja teknologiakasvatus, joka ei ole itsenäinen tieteenala, vaan näkökulma koulukäsityöhön. Opetuksen perustekijät jaettiin Kansasen (2004) sekä Dupuis'n ja Gordonin (1997) määritelmien mukaan. Oppimiskäsityksiä ovat behaviorismi, kognitivismi, konstruktivismi ja realismi. Opettajien näkemyksiä tarkasteltiin tutkimuksen teoriaosassa esiteltujen opetuksen perustekijöitä ja oppimista koskevien yleisten mallien perusteella. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä oli teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Koska opettajien näkemysten lisäksi tutkittiin taustatieteiden merkitystä heidän ajattelulleen, taustatieteitä käsittelevää kirjallisuutta tutkittiin teoreettisesti opetuksen perustekijöiden ja oppimiskäsitysten valossa ennen opettajien haastattelemista.

Tutkimusaiheen valintaan on vaikuttanut käsityönopettajien arvoja koskevan tiedon vähäisyys, sekä toisaalta tekijöiden omat pohdiskelut siitä, millaista on hyvä opetus. Tutkimuksen luonteen vuoksi siihen ei sisälly käsityökasvatuksen pro gradu-töihin perinteisesti kuuluvaa materiaalista tuotetta, vaan tuotteena voidaan pitää Peltosen (1988) määritelmän tietotuotteen käsitteen mukaisesti tutkimuksen avulla tuotettua tietoa siitä, miten kuusi suomalaista käsityönopettajaa suhtautuu koulukäsityön opetuksen perustekijöihin ja millainen oppimiskäsitys heillä on.

Haastatellut käsityönopettajat suhtautuvat vaihtelevasti opetuksen perustekijöihin ja heidän oppimiskäsityksensä ovat erilaisia. Kaikki opettajat kuitenkin pitävät hyvän käsityönopetuksen kriteereinä oppilaskeskeisyyttä ja oppilaan hyvän elämän edistämistä. Hyvän käsityönopetuksen katsotaan antavan oppilaalle sellaisia valmiuksia, että he selviävät arkipäivän teknologisista haasteista. Opetuksen tärkeimpänä tavoitteena opettajat pitävät oppilaan yksilöllistä kehitystä, eivät oppilaan sopeuttamista johonkin yhteiskunnalliseen rooliin. Hyvänä opettajan toimintana haastatellut opettajat pitävät sellaista, joka edistää näitä tavoitteita. Opettajien vaihtelevan suhtautumisen opetuksen perustekijöihin voidaan katsoa johtuvan siitä, että opettajien näkemys parhaasta tavasta edistää oppilaan hyvää vaihtelee. Sillä, mitä käsityön taustatiedettä opettajat ovat opiskelleet, ei ole välitöntä merkitystä heidän ajattelulleen.

Asiasanat: koulukäsityö, käsityön taustatieteet, opetuksen perustekijät, oppimiskäsitys, arvot, haastattelu

SISÄLTÖ

| | |
|--|-----------|
| 1. JOHDANTO | 5 |
| | |
| 2. OPETUS JA KASVATUS | 8 |
| 2.1 Opetuksen perustekijät | 8 |
| 2.1.1 Opetussuunnitelma | 9 |
| 2.1.2 Sisältö | 11 |
| 2.1.3 Metodi | 12 |
| 2.1.4 Konteksti | 13 |
| 2.1.5 Oppilas | 14 |
| 2.1.6 Opettaja | 14 |
| 2.1.7 Arviointi | 15 |
| 2.1.8 Mitä on hyvä? | 16 |
| 2.2 Oppimiskäsitykset | 18 |
| 2.2.1 Behaviorismi | 18 |
| 2.2.2 Kognitivismi | 20 |
| 2.2.3 Konstruktivismi | 23 |
| 2.2.4 Realismi | 24 |
| | |
| 3. KOULUKÄSITYÖ | 25 |
| 3.1 Katsaus suomalaisen käsityöoppiaineen historiaan ja kurkistus tulevaisuuteen | 25 |
| 3.2 Käsityö ja teknologia | 27 |
| 3.3 Koulukäsityön taustatieteet | 31 |
| 3.3.1 Käsityökasvatus ja slöjdpedagogik | 32 |
| 3.3.2 Käsityötiede | 33 |
| 3.3.3 Teknologiakasvatus | 37 |
| 3.4 Käsityön taustatieteet opetuksen perustekijöiden ja oppimiskäsitysten kautta tarkasteltuina | 39 |
| 3.4.1 Käsityökasvatus | 41 |
| 3.4.2 Käsityötiede | 42 |

| | |
|--|---------|
| 3.4.3 Teknologiakasvatus | 43 |
| 4. TUTKIMUSONGELMAT | 45 |
| 5. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN | 46 |
| 5.1 Tutkimusote | 46 |
| 5.2 Tutkittavien henkilöiden valinta ja aineistonkeruu | 47 |
| 5.2.1 Tutkittavien henkilöiden valinta | 47 |
| 5.2.2 Aineistonkeruu..... | 47 |
| 5.3 Aineiston analysointi | 50 |
| 6. TUTKIMUSTULOKSET | 52 |
| 6.1. Tulosten vastaajakohtainen analyysi..... | 52 |
| 6.1.1. Vastaaja 1 (käsityökasvatus) | 52 |
| 6.1.3. Vastaaja 2 (käsityökasvatus) | 61 |
| 6.1.5. Vastaaja 3 (käsityötiede)..... | 70 |
| 6.1.4. Vastaaja 4 (käsityötiede)..... | 77 |
| 6.1.2. Vastaaja 5 (teknologiakasvatus)..... | 85 |
| 6.1.6. Vastaaja 6 (teknologiakasvatus)..... | 94 |
| 6.2 Tulosten perustekijä- ja oppimiskäsityskohtainen analyysi..... | 102 |
| 6.3 Tulosten yhteenveto..... | 114 |
| 7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS | 118 |
| 8. POHDINTA | 121 |
| LÄHTEET..... | 126 |
| LIITTEET | |

1. JOHDANTO

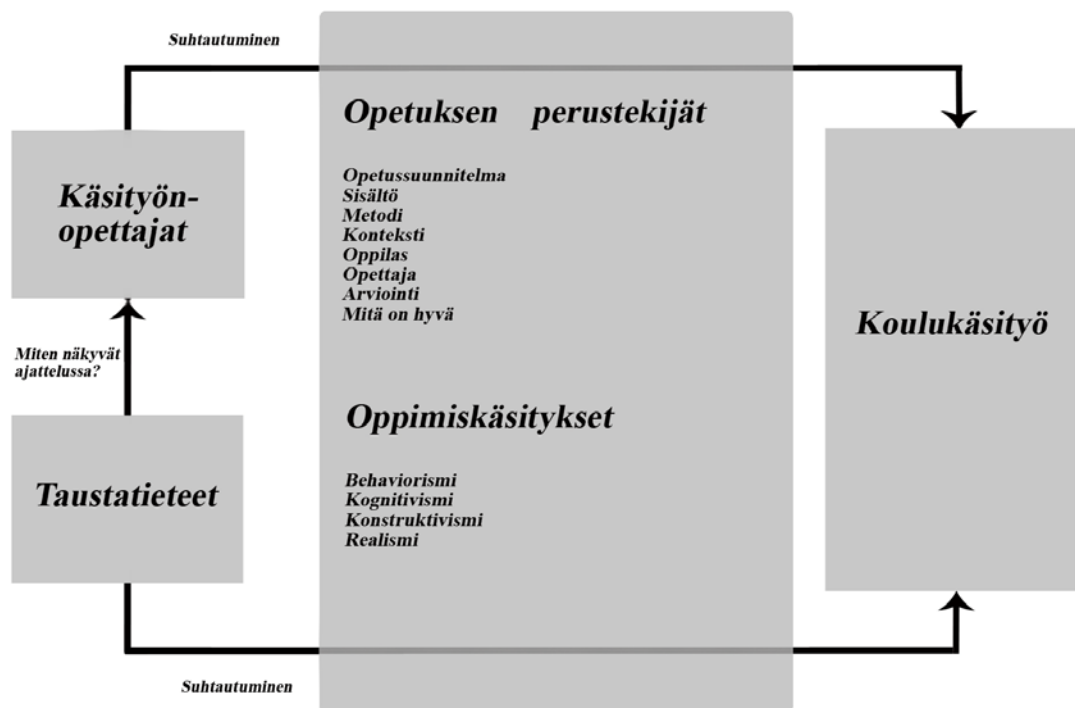
Opetus ja kasvatust ovat aina arvosidonnaista toimintaa, jonka käytännön toteuttajia institutionaalisessa koulussa ovat opettajat. Opettajien arvot sekä heidän opetusta ja kasvatusta koskevat käsityksensä vaikuttavat ratkaisevan paljon siihen, millaista jokapäiväinen elämä koulussa on. Oppilaat viettävät yleensä yhdeksän vuotta oppivelvollisuuskoulussa, joten opettajien arvomaailma ei ole yhdentekevä.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa, millaisia näkemyksiä ja arvoja suomalaisten käsityönopeettajien keskuudessa esiintyy, ja millaista koulukäsityötä he pitävät hyvänä. Mielenkiinnon kohteena on myös se, millainen vaikutus opettajien opiskelemilla käsityön eri taustatieteillä on heidän arvoihinsa. Saatujen tulosten pohjalta on pohdiskeltu koulukäsityötä ja opettajankoulutusta, sekä tehty niitä koskevia kehitysehdotuksia. Pohdiskelussa on huomioitu myös opettajan työhön vaikuttavaa lainsäädäntöä. Tutkimuksen tarkoituksena on herättää keskustelua opettajien arvoista, sekä siitä, millaisia ideologioita ja oppimiskäsityksiä niiden taustalla vaikuttaa. Tätä kautta halutaan kehittää koulukäsityötä ja opettajankoulutusta. Tiedehän on paitsi todellisuuden kuvaamista, myös sen muuttamista (Aaltola 2007, 25).

Tutkimuksen aihepiiri on hyvin laaja, ja sen rajaamiseen olisi useita vaihtoehtoisia tapoja. Tässä tutkimuksessa opettajien arvoja tarkastellaan suhteessa opetuksen perustekijöihin ja oppimiskäsityksiin. Opetuksen perustekijät on valittu Kansasen (2004) sekä Dupuis'n ja Gordonin (1997) määritelmien mukaan. Perustekijät ovat *opetussuunnitelma*, *sisältö*, *metodi*, *konteksti*, *oppilas*, *opettaja*, *arviointi* sekä kysymys siitä, *mitä on hyvä*. Oppimiskäsitykset ovat *behaviorismi*, *kognitivismi*, *konstruktivismi* ja *realismi*. Tutkimus olisi voitu toteuttaa syventymällä opettajien arvoihin vain yhden tai muutaman perustekijän kautta, mutta koska kiinnostuksen kohteena on käsityöopetuksen kokonaisuus, on perusteltua tarkastella aihetta laajasta näkökulmasta.

Opettajien arvomaailmaa koskevan tiedon lisäksi haluttiin selvittää, miten käsityönopeettajien opiskelemat taustatieteet vaikuttavat heidän arvoihinsa. Siksi

ennen opettajien haastattelemista tarkasteltiin teoreettisesti kirjallisuuslähteiden avulla, millaisia arvoja käsityön eri taustatieteissä esiintyy. Käsityön taustatieteitä ovat käsityökasvatus, slöjdpedagogik, käsityötiede sekä teknologiakasvatus, joka ei ole itsenäinen tieteenala, vaan lähinnä Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa vaikuttava näkökulma koulukäsityöhön. Käsityökasvatusta ja slöjdpedagogikia käsitellään saman otsikon alla, sillä niillä on yhteinen tiedeperusta. (Peltonen Juhani, puhelinkeskustelu 11.11.2010.) Taustatieteiden arvoja tarkasteltiin samojen opetuksen perustekijöiden ja oppimiskäsitysten valossa kuin opettajilta saatuja vastauksia. Taustatieteitä koskevat tulokset osoittavat, että eri taustatieteiden piirissä vallitsevat keskenään hyvin erilaiset arvot. (LIITE 3) Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on ohessa esitetty graafisesti (KUVIO 1). Kuvio esittelee teoriaosuuden liittymistä empiiriseen osaan selventäen käsitteiden välisiä merkityssuhteita.



KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys graafisesti esitettynä

Teoriaosaa rakentaessamme olemme käyttäneet lähteinä sekä kotimaisia että ulkomaalaisia lähteitä. Kuitenkin koulukäsityöhön ja sen taustatieteisiin liittyvä

kirjallisuus on ollut pääsääntöisesti kotimaista, koska tutkimuksemme käsittelee nimenomaan suomalaisten käsityönopeettajien arvoja. Lisäksi käsityö yliopistollisena tutkimuskohteena on suomalainen erikoisuus.

Tutkimukseen osallistui kuusi käsityönopeettajaa. Aineistonkeruumenetelmä oli teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Opettajilta kysyttiin heidän opetuksen perustekijöihin ja oppimiskäsityksiin liittyviä mielipiteitään. Lisäksi tutkijat kävivät opettajien kanssa vapaamuotoista keskustelua. Haastattelemalla kerätty aineisto analysoitiin teemoittelemalla. Tutkimustuloksista ilmenee, että kaikkien opettajien mielestä opetuksen lähtökohtana on oltava ensisijaisesti oppilaan hyvä ja hänen henkilökohtainen kehityksensä, ja vasta toissijaisesti yhteiskunnan oppilaaseen kohdistamat odotukset. Parhaasta tavasta edistää oppilaan hyvää opettajilla on erilaisia näkemyksiä, mikä näkyy heidän suhtautumisessaan opetuksen perustekijöihin ja oppimiskäsityksiin. Kuitenkin kaikki opettajat kannattavat sitä, että kaikille oppilaille opetetaan tietyt käsityön perussisällöt, vaikka he kokevat oppilaan kohtuullisen valinnanvapauden sisältöjen suhteen pääsääntöisesti myönteisenä asiana. Opettajat pitävät konstruoivaa oppimista ihanteena, mutta konstruktivismin ei uskota voivan käytännössä toteutua kovin täydellisesti – tutkimukseen osallistuneiden opettajien oppimiskäsitys onkin ennen kaikkea realistinen. Sillä, mitä käsityön taustatiedettä haastatellut käsityönopeettajat ovat opiskelleet, ei ole suoraa merkitystä heidän opetuksen perustekijöitä ja koskeviin näkemyksiinsä tai heidän oppimiskäsityksiinsä.

Käsityökasvatuksen pro gradu-tutkimuksiin on perinteisesti kuulunut tuotteistettu osio. Tämän tutkimuksen tuotteeksi voidaan määritellä käsillä oleva pro gradu – työ itsessään, oikeammin sen avulla kerätty tieto. Peltonen huomauttaa jo Käsityökasvatuksen perusteissa (1988, 100), että vaikka tuotteella onkin käsityössä keskeinen asema, tärkeintä eivät ole valmistetuotteet, vaan tietotuotteet, joiksi Peltonen määrittelee esimerkiksi koneiden käsittelytaidot ja opetustapahtuman. Näin määritellen tämän tutkimuksen tuote on tietotuote: lukuun 6.3 tiivistetty tieto kuuden suomalaisen käsityönopeettajan koulukäsityötä koskevista arvoista ja näkemyksistä ja koulukäsityön taustatieteiden merkityksestä niiden muotoutumiseen.

2. OPETUS JA KASVATUS

2.1 Opetuksen perustekijät

Kuvattaessa opetustapahtuman kokonaisuutta mahdollisimman tarkasti täytyy ottaa huomioon kokonaisuuteen vaikuttavat perustekijät. Vaikka malli on aina yksinkertaistus, se on havainnollinen tapa tarkastella opetustapahtumaa ja sen perustekijöiden yhteisvaikutusta. Kansanen kuvaa opetuksen kokonaisuutta kuuden perustekijän avulla. Nämä perustekijät ovat *opetussuunnitelma, sisältö, metodi, konteksti, oppilas ja opettaja*. (Kansanen 2004, 25.) Opetuksen kokonaisuutta ovat hahmotelleet myös mm. Lahdes (1997) sekä yhdysvaltalaiset Adrian Dupuis ja Robin L. Gordon (1997). Kansanen määritelmä on yksinkertainen, selkeä ja kattava, joten käytämme sitä opetuksen perustekijöiden määrittelyyn täydentäen sitä Dupuis'n ja Gordonin teorialla, joka nostaa esiin oppilaiden *arvioinnin* ja kasvatustilafilosofisen seikan siitä, *mitä on hyvä*. Hyvän olemus ja arvot eivät esiinny irrallisina, vaan ne liittyvät olennaisesti kaikkeen ihmisen toimintaan, myös kasvatukseen. Arvot näkyvät järjestelminä, ideologioina. (Kansanen 2004, 32.)

Opetustapahtuman perustekijät ovat keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa, eikä niitä siksi voi irrottaa täysin toisistaan. Opettajan on otettava kantaa siihen, millainen on hyvä oppilas ja mitä hänessä pitää arvioida. Opettajan on pohdittava myös opetussuunnitelmassa määriteltäviä sisältöjä – kenen tietoa opetetaan ja millä menetelmällä juuri tietyille oppilaille. Arviointi liittyy vallankäyttöön ja siten etiikkaan. Arvioinnin perustana on ihmiskäsitys – arvioijan on otettava kantaa mm. siihen, näkeekö hän arvioitavan aktiivisena vai passiivisena tai uskooko hän arvioitavan kykenevän omien käsitysten muodostamiseen. (Atjonen 2007, 69-70, 173-174; Kansanen 2004.) Opetuksen perustekijöiden liittyvät siis kiinteästi myös eri oppimiskäsityksiin, joita käsitellään luvussa 2.2.

2.1.1 Opetussuunnitelma

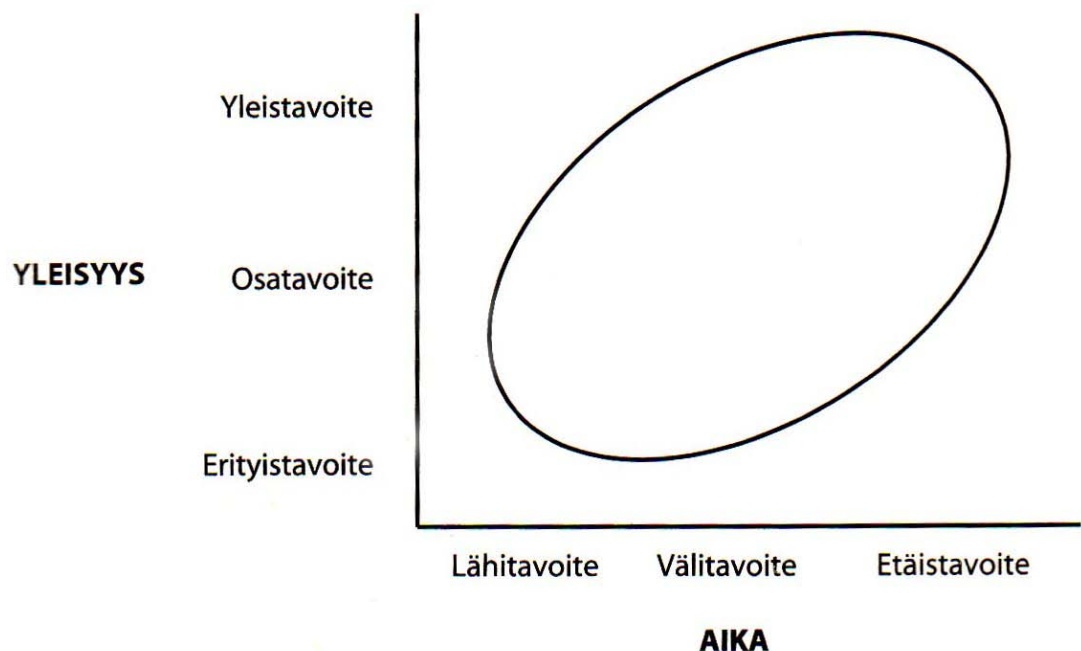
Opetussuunnitelma on kirjallinen määritelmä siitä, mitä opetuksella tavoitellaan. Opetus määritellään osaksi yhteiskunnan koulutusjärjestelmää ja siksi yhteiskunta valvoo institutionaalista opetusta. Institutionaalisessa opetuksessa opetussuunnitelma on siis tapa varmistaa, että opetus on yhteiskunnan yleisten kasvatuspäämäärien mukaista. Päämäärät ilmaistaan usein tiivistetysti, jolloin ne noudattavat yhteiskunnassa valittua kasvatusfilosofista linjaa. (Kansanen 2004, 26.) Opetussuunnitelma perustuu aina viime kädessä arvoihin (Wiles ja Bondi 2002, 31).

Opetussuunnitelman laadinnassa vaikuttaa aina jokin teoreettinen opetussuunnitelman malli, joita yleensä ajatellaan olevan kaksi. Toinen malli, *Lehrplan*, perustuu Herbartin rationaaliseen opetussuunnitelmaoppiin, jossa tärkeintä on oppiaineiden omaksuminen. Opetuksen suunnittelun lähtökohtana on tarkka oppiainejako, joka muodostaa perustan oppiaineiden järjestelmälliselle opetukselle. Toinen malli, *curriculum*, puolestaan pohjautuu Deweyn näkemykseen, jossa opetuksen suunnittelun lähtökohtana on lapsen elämänsä. Lapsi nähdään curriculum-mallissa Rousseau'n kasvatusfilosofisen näkemyksen mukaisesti opinhaluisena ja aktiivisena olentona, jolla on omia mielenkiinnon kohteita – mallissa opetussuunnitelman lähtökohtana on siis lapsi itse. Oppiaineiden rajoja ei määritellä tarkasti. (Hilmola 2009, 15; Lahdes 1997, 66.)

Opetussuunnitelman tavoitteiden kuvaukseen tarvitaan Kansanen mukaan kaksi ulottuvuutta, aika ja yleisyys. Opetuksen sisällön määrittelyssä tukeudutaan tiedon lajeihin ja niistä muodostuviin kokonaisuuksiin, joita olivat esimerkiksi vuoden 1970 opetussuunnitelmassa käden työtä ja käytännön taitoja kehittävän kasvatuksen tavoitteet sekä esteettisen kasvatuksen tavoitteet. Tiedon lajit ovat siis käytännössä vahvasti sidoksissa oppiainerajoihin, mutta toisaalta ne eivät olekaan opetussuunnitelman rakenteen ainoa osa. Tiedon lajien lisäksi opetussuunnitelmassa määritellään yleis- ja erityistavoitteet. Yleistavoitteet kattavat kaiken opetuksen ja ovat luonteeltaan periaatteellisia – ne määrittävät opetuksen taustalla vaikuttavat kasvatusfilosofisen näkemyksen. (Kansanen 2004, 26–27.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellään yleistavoitteiksi muun muassa, että perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)

Yleistavoitteita yksityiskohtaisempia ovat erityistavoitteet. Ne ovat jonkin yksittäisen oppisisällön tai opetusmuodon tavoitteita. Koska erityistavoitteet ulottuvat vain johonkin osaan opetuksesta, ne ovat myös osatavoitteita. Yleisyysulottuvuudella mahdollisimman tarkasti määritellyt tavoitteet ovat suoritus- tai käyttäytymistavoitteita. Tavoitteet voidaan jakaa myös niiden aikaulottuvuuden mukaan. Kaiken aikaa taustalla vaikuttavat tavoitteet ovat etäistavoitteita, jotakin lyhyttä aikayksikköä koskevat tavoitteet lähitavoitteita. Näiden välille jäävät välitavoitteet, jotka voivat koskea esimerkiksi yhtä lukuvuotta. Yleisyyden ja ajan välillä vallitsee usein yhteys (KUVIO 2). Lähitavoitteet ovat yleensä erityistavoitteita ja etäistavoitteet yleistavoitteita. (Kansanen 2004, 28-29.)



KUVIO 2. Tavoitteiden ajan ja yleisyyden suhde. (Kansanen 2004, 26)

Vaikka opetussuunnitelman on tarkoitus ohjata opetuksen kokonaisuutta, sillä ei välttämättä ole aina kovin paljon merkitystä opetuksen arkipäivässä. Esimerkiksi tohtori Hilmolan mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ei ohjaa käsityöopettajan opetuksen suunnittelua ja toteutusta peruskoulun teknisen työn sisältöjen opetusta yläluokilla kovin merkittävästi (Hilmola 2009, 204).

2.1.2 Sisältö

Opetuksen sisältö määräytyy tavoitteiden, siis opetussuunnitelman mukaan. Opetuksen suunnittelu ei kuitenkaan ala tyhjästä, vaan yhteiskunnassa vallitsevien perinteiden ja yleisten ilmiöiden pohjalta. Opiskeltavaksi valitaan se osa kulttuuriperinnöstä, joka katsotaan niin arvokkaaksi, että se halutaan opettaa institutionaalisessa koulussa. Sisällöt liittyvät perinteisesti oppiaineisiin, joilla on omat taustatieteensä. Tieteellinen tutkimus ja opetus ovat jakautuneet tieteenaloihin, joita oppiainejako pääosin noudattaa. Oppiainejaon uudistaminen on hyvin vaikeaa, koska sisällön strukturointi noudattaa kehämallia: Kouluissa opiskeltavia oppiainesisältöjä opettavat opettajat, jotka itse ovat opiskelleet näitä aineita koulutusjärjestelmän korkeammilla asteilla. Korkeampien asteiden auktoriteetteja ovat professorit, joiden työ keskittyy oman alansa tutkimukseen ja opetukseen. Kaikilla tasoilla opettajat ovat muodollisesti päteviä opettamaan vain oman alansa sisältöjä. Lisäksi vallitsevasta oppiainejaosta ovat riippuvaisia esimerkiksi monet hallintoelimet ja kustantajat. (Kansanen 2004, 30.)

Vaikka uusia oppiaineita syntyy harvoin, voidaan vanhoihin lisätä osia sekä käyttää opetuksessa myös läpäisyperiaatetta tai aihekokonaisuuksia. Näiden todellinen asema opetuksessa on kuitenkin epävarma, sillä se riippuu vahvasti opettajan kiinnostuksesta aiheeseen. Koko opetuksen sisältö voidaan jakaa kahteen osaan: oppiainesisällöt ja muu sisältö. Muu sisältö liittyy selkeästi yleistavoitteisiin ja siitä ovat vastuussa kaikki opettajat yhdessä – puhutaan myös kasvattavasta opetuksesta (*erziehender Unterricht*). (Kansanen 2004, 31.)

Sisältö ei ole kaikille oppilaille välttämättä sama. Peruskoulu-uudistukseen asti Suomessa oli käytössä rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa ikäluokka oli muutaman vuoden kansakoulua käytyään jakautuneena kansakoulun, keskikoulun, oppikoulun ja kansalaiskoulun kävijöihin (Metsärinne 2008, 53). Peruskoulussakin sisältöjä eriytetään esimerkiksi valinnaisuuden kautta. Perusopetuksen tuntijaossa valinnaisena aineena voidaan opettaa oppiaineiden syventäviä tai soveltavia oppimääriä, useasta oppiaineesta muodostettuja kokonaisuuksia, vieraita kieliä sekä tietotekniikkaan liittyviä aineita. Valinnaisia aineita on oltava yhteensä vähintään 13 vuosiviikkotuntia. (Valtioneuvoston asetus 1435/2001, 6§.)

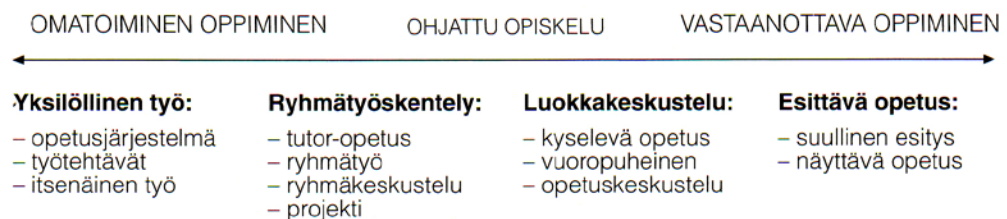
Erittäin ajankohtainen aihe suomalaisessa koulukäsityössä on kysymys siitä, pitäisikö käsityöopetuksen olla kaikille oppilaille samansisältöistä koko peruskoulun ajan. 16.12.2010 uutisoitiin valtakunnallisissa medioissa, että opetus- ja kulttuuriministeriön asettama segregaaation lieventämistyöryhmä ehdottaa useita toimia, joilla on tarkoitus parantaa sukupuolten välistä tasa-arvoa peruskoulussa. Työryhmä ehdottaa muun muassa käsityöopetuksen muuttamista kaikille samansisältöiseksi yhdeksännen luokan loppuun asti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.) Ehdotuksen toteutuminen merkitsisi lopullista päättymistä koulukäsityön jakautumiselle tekniseen työhön ja tekstiilityöhön.

2.1.3 Metodi

Opetusmetodilla tarkoitetaan tavallisesti sitä tapaa, jolla oppilaiden ja opettajan välinen interaktio on järjestetty. Yleensä tarkastelun kohteena on konkreettinen opetusmenetelmä tai työtapaa, jonka mukaan opiskellaan. Erilaisia opetusmuotoja on runsaasti. Siitä, mikä olisi paras mahdollinen metodi, käydään jatkuvaa keskustelua. Voidaan ajatella, että jokaisen on etsittävä itselleen sopiva ratkaisu. (Kansanen 2004, 33.)

Sanoilla opetusmenetelmä ja työtapaa on Lahdeksen mukaan käsitteellinen ero: opetusmenetelmällä tarkoitetaan opettajan toimintamuotoja, työtapaa viittaa enemmän oppilaan toimintaan. Käytettävät työtavat on mahdollista jaotella sen mukaan, painottuuko niissä omatoiminen vai vastaanottava oppiminen (KUVIO 3).

Omatoimista oppimista puhtaimmillaan on oppilaan itsenäinen työ, jossa oppilas vastaa kaikista työvaiheista suunnittelusta valmistumiseen asti. Tämä edellyttää perustaitojen hallintaa. Vastaanottavaa oppimista edustavat opettajan suullinen esitys ja demonstraatio-opetus. Omatoimisen ja vastaanottavan oppimisen välimuotona voidaan nähdä ohjattu opetus, johon lukeutuvat ryhmätyöskentely ja luokkakeskustelu. Luokkakeskustelu on sitä omatoimisempaa oppimista, mitä suurempi oppilaiden rooli on. Tästä käy esimerkkinä opetuskeskustelu. Vastaanottavampaa oppimista korostava luokkakeskustelun muoto on kyselevä opetus. Ryhmätyöskentelyn muotoja ovat mm. projektityöskentely ja tutor-opetus, jossa kaksi tai useampi oppilasta työskentelee yhdessä ja aineenhallinnallisesti vahvin on johtoasemassa. (Lahdes 1997, 151-173.)



KUVIO 2 Peruskoulun työtapoja (Lahdes 1997, 152)

2.1.4 Konteksti

Perusopetuksen kontekstina on yhteiskunnan koulutusjärjestelmä, jonka keskeisin instituutio on koulu. Koululaitoksen tehtävänä on luoda koulutuspolitiikan mukainen yleissivistys. Tähän tarvitaan tietyt rakennukset ja välineet. (Kansanen, 2004, 33.) Perusopetuslain mukaan päävastuu kasvatuksesta kuuluu vanhemmille ja koulun tehtävä on tukea heitä siinä. Kasvatusvastuu on kuitenkin siirtynyt yhä enemmän vanhemmilta koululle. Joka tapauksessa kodin ja koulun yhteistyö on tärkeä osa kasvatusta. (Laaksola 2006, 182.)

Suomessa julkisen vallan on perustuslain mukaan järjestettävä maksuton koulutus jokaiselle (Laaksola 2006, 186-189, Uusikylä 2003, 118). Opetusta voidaan järjestää

koulun ulkopuolellakin – oppilaat voivat käydä tutustumassa esimerkiksi yrityksiin ja muuhun ympäröivään yhteiskuntaan. Kontekstia tarkastellaan tässä tutkimuksessa nimenomaan siitä näkökulmasta, miten opettajat suhtautuvat opetuksen laajentamiseen koulun käsityötilan ulkopuolelle.

2.1.5 Oppilas

Oppilas on koulussa tapahtuvan kasvatuksen ja opetuksen keskushenkilö. Opettajan on tunnettava oppilas hyvin, jotta kasvatustehtävässä voidaan onnistua – tarkemmin sanottuna opettajan on tunnettava oppilaan edellytykset, jotta toiminta voidaan järjestää siten, että tavoitteisiin voidaan päästä. Tavoitteet ja niiden taustalla oleva kasvatustilasto on määritelty opetussuunnitelmassa. (Kansanen 2004, 34; Lahdes 1997, 45.)

Oppilas koulutusjärjestelmän keskushenkilönä voidaan nähdä kahdella eri tavalla. Popperin käyttämä käsite *social engineering* viittaa modernin valtion pyrkimykseen muokata ihmisistä yhteiskunnan normien mukaisia yksilöitä. Sen kanssa osittain ristiriitainen näkemys on valistusfilosofinen *Bildung*-hanke, jonka mukaan sivistyksellä on ihmistä vapauttava vaikutus. Molemmat suuntaukset ovat havaittavissa koulussa ja koulun vaikutus oppilaaseen on siten kaksisuuntainen – toisaalta vapauttava, toisaalta yhdenmukaistava. Kyse on siis oppilaan individualisaation ja sosialisoinnin tasapainosta. (Ahonen 2001, 158; Lahdes 1997, 66.)

2.1.6 Opettaja

Opettaja on oppilaan ohella opetustapahtuman toinen osapuoli. Hän ohjaa opiskelua oman asiantuntemuksensa perusteella. Opettajan tarkoituksena on saavuttaa opetuksen tavoitteet oppilaiden kanssa. Hänen on hallittava opetustapahtuman kokonaisuus kaiken aikaa ja otettava opetustapahtuman muut perustekijät yhtäaikaan huomioon. (Kansanen 2004, 35.) Opettajan ammatti on eettinen ammatti, jossa on suuri vastuu. Tämä koskee hänen suhdettaan oppilaisiin sekä

sisältöjen ja menetelmien valintoja. Opettajalla on vastuu oppilaiden kehityksestä ja hänen ammattitaitonsa on siksi oltava riittävä – toisaalta opettajan toiminnan ja oppilaan oppimisen välillä ei vallitse suoraa kausaalisuhdetta, sillä opetus luo vain edellytyksiä oppimiselle. Opettaja tekee työtään oman persoonansa kautta. (Kansanen 1993, 56; Lahdes 1997, 254; Uljens 1995, 54.)

Opettajan on hallittava kohtuullisesti opettamansa sisältö, mutta keskeistä on, että hän osaa välittää tietämystään oppilaille ja innostaa heitä opiskelemaan itse. Tärkeää on sekin, että opettaja osaa perustella, miksi opiskeltavat asiat ovat tärkeitä. (Isohookana-Asunmaa, 1994, 146.) Tiivistetysti voidaan ilmaista, että opettaja voi kehittää työtään paneutumalla kolmeen imperatiiviin: *Pragmaattinen imperatiivi* tähtää käytännön opetustyön sujumiseen ja opetustavoitteiden saavuttamiseen. *Tieteellinen imperatiivi* kehottaa opettajaa tutkimaan opetustoiminnan taustalla vaikuttavia ideologioita ja ihmiskäsityksiä. *Moraalinen imperatiivi* liittyy opettajan pyrkimykseen saada selville, millainen opettajan toiminta edistää hyvää elämää. Moraalinen imperatiivi vaatii opettajalta jatkuvaa itsereflektiota. (Laes 2001, 238.)

2.1.7 Arviointi

Arvioinnilla tarkoitetaan koulun kontekstissa oppilaan toiminnan seuraamista tai opetuksen tuloksellisuuden selvittämistä. Oppilaan arviointi on arvosidonnaista, sillä arvioinnin kohteena on yleensä se, miten hyvin oppilas on omaksunut niitä sisältöjä, jotka opetussuunnitelmassa on määritelty. (Koppinen, Korpinen ja Pollari, 1999, 10; Frisk ja Räisänen, 1996, 12.)

Oppilaan arvioinnin taustalla vaikuttavat käsitykset oppimisesta ja tiedon luonteesta ylipäätään. *Behavioristinen* käsitys vaikuttaa edelleen vahvasti arviointikäsityksiin ja käytäntöihin. Behavioristista arviointia leimaa oppilaan palkitseminen ja rankaiseminen arvosanoilla ja sillä on siis vahvasti kontrolloiva luonne. Nykyään behavioristisen arvioinnin katsotaan yleensä painottavan yksittäisten tiedonsirpaleiden hallintaa. Yhteiskunnan nopea muutos johti siihen, että käsitys tiedosta muuttui 1950-luvulle tultaessa – tiedon ei enää nähty olevan kumulatiivista ja pysyvää. Tämä johti kognitivistisen näkemyksen syntymiseen. *Kognitivistisessa*

arvioinnissa ihmistä tarkastellaan informaation käsittelijänä ja oppiminen on osa kokonaisprosessia, johon kuuluvat havaitseminen, muistaminen, ajattelu ja päätöksenteko. Kognitivismiin myötä nousi esiin kysymys, miten ihminen voi oppia ja uudistua koko elämänsä ajan. Tämä johti konstruktivismin syntymiseen 1980-luvulla. (Frisk ja Räisänen 1996, 12-13.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa, jossa hän muodostaa uutta tietoa aiempien kokemustensa ja käsitystensä pohjalta. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan arvioinnin tulisi tukea oppilaan oppimisprosessia sekä itsearviointi-, ongelmanratkaisu- ja tiedon käyttötaitojen kehittymistä. Arvioinnissa pitäisi keskittyä enemmän siihen, mitä on opittu, kuin siihen, kuinka paljon oppimista on tapahtunut. Koska oppimisessa korostetaan oppilaan aktiivista roolia, opettajan tulisi sallia toiminnan muotoutuminen oppilaan ajatusten mukaisiksi. Konstruktivismin mukaan ympäristö vaikuttaa suuresti oppimiseen, koska ihminen ei ole koskaan täysin itsenäinen, vaan kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tämä on johtanut 1990-luvulta alkaen *kontekstuaalisen* oppimiskäsityksen syntymiseen konstruktivismia täydentämään. Kontekstualistisessa arvioinnissa korostetaan oppilaan itsearviointia ja kokonaisvaltaisen osaamisen arviointia. Tärkeää on myös oppimisen arviointi osana elävää elämää. (Frisk ja Räisänen, 1996, 12-14; Koppinen, Korpinen ja Pollari, 1999, 19.)

2.1.8 Mitä on hyvä?

Hyvän olemus ja arvot eivät esiinny irrallisina, vaan ne liittyvät olennaisesti kaikkeen ihmisen toimintaan. Arvot näkyvät järjestelminä, ideologioina. Kasvatus ja koulutus ovat voimakkaasti arvoja välittäviä ilmiöitä – toisaalta ne myös luovat uusia arvoja. Ihmissuhteissa tehdään valintoja vallitsevien arvojen pohjalta. Myös koulumaailma heijastelee yhteiskunnan arvoja, ja sitä, millainen ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys yhteiskunnassa vallitsee. (Hirsjärvi ja Huttunen 1995, 63-64; Uusikylä, 2006, 27.)

Filosofisessa kirjallisuudessa esiintyy usein käsite *summum bonum*, perimmäinen arvo ja suurin hyvä, jolle kaikki muut arvot ovat alisteisia. Keskustelua käydään jatkuvasti siitä, voiko *summum bonum*ia olla olemassa. Platonin ja Aristoteleen mukaan ihmisen suurin hyvä on onnellisuus. (Koskinen 1995, 66-67.) Koulun ensisijaisena tarkoituksena on kuitenkin pidetty perinteisesti tiedollista opetusta (Dupuis ja Gordon, 1997, 58-60; Koskinen 1995, 66-67). Oppilaan ihmisenä kasvamista ja viime kädessä onnelliseksi tulemistä korostaa sosiaalipedagogiikka, jonka näkökulmasta hyvä opetus on ennen kaikkea yhteisöllisyyteen kasvattamista, syrjäytymisen ehkäisemistä ja hyvinvoinnin tukemista (Hämäläinen & Kurki 1997, 173-174 & 184).

Platonin mukaan olemassa oleva maailmanjärjestys on maksimaalisen hyvä, joten hyvä elämä ja onnellisuus voidaan saavuttaa vain sen rajoissa. Tämä ei tarkoita, että onnellisuuteen olisi vain yksi väylä, mutta se voidaan Platonin mukaan saavuttaa vain sopeutumalla vallitsevaan todellisuuteen. Platonin filosofian kohdalla ei voidakaan puhua arvovapaudesta sanan nykyaikaisessa merkityksessä. (Pitkänen 1996, 29-31.) Vastakohtana Platonin ajattelulle, jonka mukaan onnellisuuden edellytyksenä on sopeutuminen, voidaan pitää esimerkiksi Freiren ajattelua. Hänen mukaansa onnellisuuteen päästään tiedostamalla maailman epäoikeudenmukaisuus ja pyrkimällä aktiivisesti muutokseen (Freire 2005, 37-42).

Etiikkaan liittyy kiinteästi pohdiskelu siitä, mikä on hyvää ja mikä pahaa sekä se, millaiseen arvojärjestykseen hyvän ja pahan ilmenemät olisi asetettava. Tätä kutsutaan *arvokysymykseksi*. Toinen perustavanlaatuinen kysymys on *toimintakysymys*, joka kysyy, miten pitäisi menetellä hyvän aikaan saamiseksi ja miksi. Toimintakysymykseen vastaavat ajatuslinjat voidaan jaotella neljään eettiseen perusteoriaan, jotka ovat *velvollisuusetiikka*, *seurausetiikka*, *tarkoituseetiikka* ja *tilanne-eetiikka*. Käytännön elämän eri tilanteissa sovelletaan usein kaikkia etiikan perusteorioita. (Koskinen 1995, 80-81 ja 101-102.)

Velvollisuusetiikan mukaan toiset teot yksinkertaisesti ovat oikeita ja tavoiteltavia, toiset vääriä ja sen vuoksi vältettäviä. Oikea ja väärä määritellään vetoamalla esimerkiksi lakiin tai jumalalliseen tahtoon. Oikean ja väärän määrittävänä auktoriteettina voivat olla myös riittävän viisaina pidettyjen ihmisten yhdessä

hyväksymät mielipiteet. Seurausetiikka lähestyy kysymystä oikeasta toiminnasta nimensä mukaisesti tarkastelemalla toiminnan vaikutuksia. Sen ero velvollisuusetiikkaan käy hyvin ilmi vaikkapa kysymyksestä, olisiko Hitlerin murhaaminen oikein. 1940-luvun Saksassa moni suunnitteli Hitlerin murhaamista asettaen attentaatin toivotut seuraukset, sodan ja tappamisen loppumisen, velvollisuuseettistä tappamisen yleistä kieltämistä suurempaan arvoon. Seurausetiikan tunnettu muoto on *utilitarismi*, jonka mukaan teko on hyvä, jos se edistää mahdollisimman suuren ihmisjoukon etua. Seurausetiikan vaarana voidaan nähdä se, että fanaattisesti toteutettuna se saattaa johtaa perustavanlaatuisen arvojen loukkaamiseen. Tarkoitusetiikka korostaa velvollisuuksien ja tekojen seurausten sijasta tekojen vaikuttimia. Tarkoituseettisestä näkökulmasta ihminen toimii usein joka tapauksessa velvollisuuksiensa vastaisesti ja hänen tekojensa seuraukset ovat huonoja, joten erehtyväisyys on väistämättä hyväksyttävä. Siten eettisen ajattelun keskipisteessä tulisi olla kysymys siitä, minkälainen tarkoitus mielessään ihminen toimii. Tilanne-etiikassa painotetaan jokaisen ihmisen ja valintatilanteen ainutlaatuisuutta. Siksi tilanne-etiikan mukaan ei voida asettaa mitään yleisiä normeja tai toimintaperiaatteita. Tilanne-etiikka korostaa yksilön täydellistä vapautta valintatilanteissa. Täydellisen vapauden nähdään tuovan mukanaan myös täydellisen vastuun. (Koskinen 1995, 80-102.)

2.2 Oppimiskäsitykset

2.2.1 Behaviorismi

1900-luvulla luonnontieteiden kehityksen myötä kasvatusta ja opetustoimintaan alkoi vaikuttaa empiiris-behavioristinen oppimiskäsitys, joka korostaa opettajan aktiivista roolia oppimisen aikaansaamisessa. Oppilas nähdään ennemminkin opetustoiminnan kohteena kuin aktiivisena toimijana. Behaviorismi lähtee ajatuksesta, että käyttäytyminen on kuvattavissa ja selitettävissä havaittavissa olevien ärsykkeiden ja reaktioiden sarjana, eikä se huomioi kasvatettavan sisäisiä prosesseja. Behaviorismi sisältää ajatuksen siitä, että kasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa kasvatettavaan lähes rajattomasti. Esimerkiksi behaviorismin perustajana pidetty amerikkalainen

John B. Watson sanoi usein, että kykenisi periaatteessa muokkaaman terveistä vauvoista minkä tahansa alan spesialisteja, jos saisi kasvatusympäristöksi oman suljetun maailman. Behaviorismi voidaankin nähdä tietyllä tapaa ”laboratoriomaisena” kasvatusajatteluna. (Kuusinen 1995, 16; Kuusinen, Korkiakangas, 1995, 29.)

Behaviorismin toisen keskeisen kehittäjän B.F. Skinnerin teoria operantista ehdollistumisesta on vaikuttanut hyvin voimakkaasti kasvatuspsykologiaan. Operantti ehdollistuminen perustuu havaintoon siitä, että monet ihmisten ja eläinten reaktiot voimistuvat tai heikkenevät sen mukaan, millaisia palkintoja ja rangaistuksia niistä seuraa. Skinnerin mielestä oppimista voidaan todeta tapahtuneen vain, mikäli opetuksen kohteen käyttäytymisessä voidaan havaita muutoksia. (Lehtinen ja Kuusinen, 2001, 61-63.) Oppimistavoitteet ovatkin korostuneessa asemassa behavioristisessa opetuksessa (Uusikylä ja Atjonen 2007, 142).

Skinnerin teorian mukaiset ohjeet opettamisesta voidaan tiivistää neljään keskeiseen periaatteeseen, jotka ovat: opetettavien asioiden selkeä määrittely, tärkeimpien asioiden opettaminen ensimmäiseksi, oppilaiden omaan tahtiin oppimisen salliminen ja opetettavan aineksen ohjelmointi. Ohjelmointi tarkoittaa oppiaineen jakamista pieniin osavaiheisiin ja niiden järjestämistä siten, että niistä muodostuu laajempi kokonaisuus. (Lehtinen ja Kuusinen, 2001, 69.)

Behavioristisia teorioita on kritisoitu siitä, että ne jättävät mielen sisäiset tulkintaprosessit huomiotta. Noam Chomskyn mukaan ilman niitä ei voida selittää esimerkiksi sitä, miten lapsi oppii kielen niin nopeasti. Lisäksi todellisen elämän tilanteet sisältävät niin paljon ärsykeitä, että niiden kaikkien hallitseminen on mahdotonta. (Lehtinen ja Kuusinen 2001, 78-79.)

Behaviorismin heikkoutena voidaan pitää myös sitä, että se näkee oppilaan passiivisena tiedon vastaanottajana, jolla ei ole vastuuta omasta oppimisestaan. Behaviorismi ottaa lisäksi huomioon oppilaiden aiemman tietämyksen erot, mikä on opetuksen tasa-arvoisuuden kannalta ongelmallista. Behaviorismiin kuuluva käsitys kertaalleen opitun tiedon pysyvyydestä ihmisen mielessä ja tiedon siirtomahdollisuuksista opettajalta oppilaalle on myös kyseenalaista. Myös asioiden

pilkkominen liian pieniin osiin, virhesuoritusten välttäminen ja välittömän palautteen korostaminen on saattanut johtaa sellaiseen oppimiseen, joka ei edistä asioiden todellista ymmärtämistä. Behaviorismia kohtaan viime vuosikymmeninä esitetystä kritiikistä huolimatta sitä pidetään edelleen sopivana monien perustaitojen opetukseen, sillä puutteistaan huolimatta behaviorismin vahvuuksia ovat selkeys ja yksinkertaisuus. (Uusikylä ja Atjonen 2007, 142-143.)

2.2.2 Kognitivismi

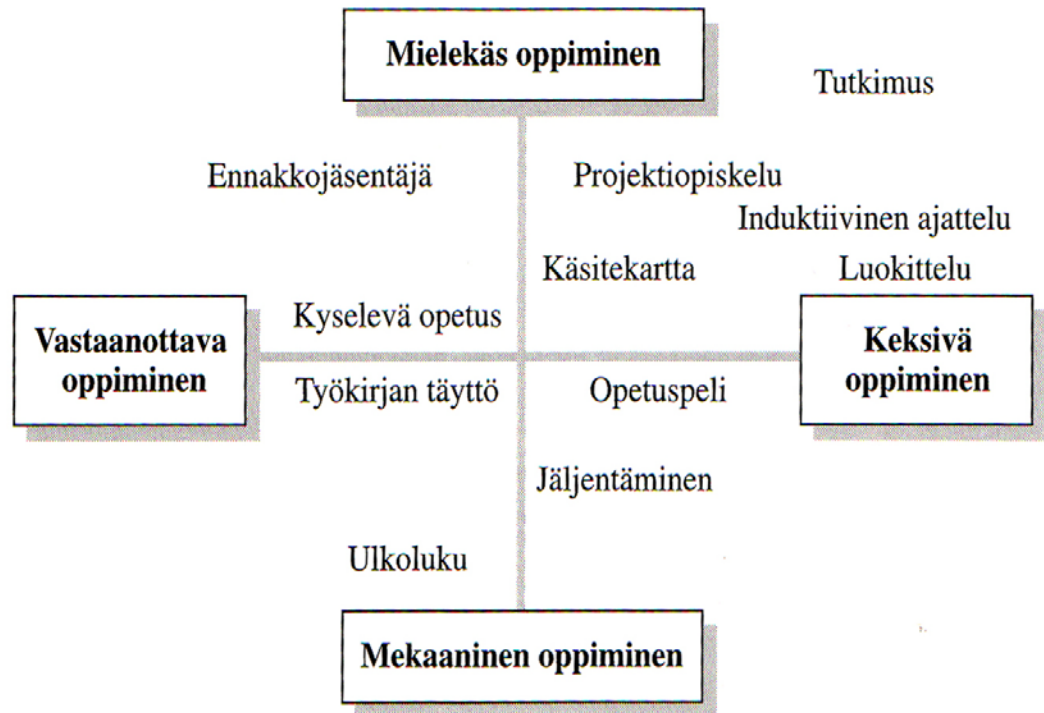
Viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana on noussut keskeisesti esiin kognition käsite. Sanalla kognitio tarkoitetaan tavallisesti tajunnan sisältöä ja kognitiiviset prosessit ovat siten tajunnan sisältöihin liittyviä tapahtumia. Kognitivistisessa oppimiskäsityksessä oppimista käsitellään yksilön tiedollisten prosessien näkökulmasta. Tämä on merkittävä ero behaviorismiin, joka kuvaa huonosti sellaista oppimista, jonka vaikutuksesta ihmisen käsitykset muuttuvat. Kognitivismissa ei voida havainnoida suoraan käyttäytymistä, vaan tajunnan sisältöjä ja niihin liittyviä prosesseja tarkasteltaessa joudutaan tukeutumaan epäsuoraan havainnointiin. Kognitivismin keskeisiä tutkimusalueita ovatkin esimerkiksi muistin rakenne ja toiminta, tarkkaavaisuus ja ongelmanratkaisuprosessit. (Lehtinen ja Kuusinen 2001, 83-84; Kuusinen 1995, 47.)

Oppilasta kognitivismi pitää ensisijaisesti tiedon prosessoijana. Kognitiiviseen prosessointiin kuuluvat havaitseminen, muistaminen, ajattelevinen ja päätöksenteko. Oppilas nähdään aktiivisena informaation tulkitsijana sekä tuottajana ja tiedon prosessointi nähdään tärkeämpänä kuin tulos. Informaation prosessoinnissa pääpaino on käsitteiden välisten suhteiden ymmärtämisessä ja opitun yhdistämisessä aiempaan tietoon. Opiskeltavat asiat määrää opettaja ja oppilaiden oletetaan hyväksyvän sisällöt oikeana ja hyödyllisenä. (Uusikylä ja Atjonen 2007, 114, 143.)

Kognitivismin isänä pidetään amerikkalaista David Ausubelia. Hänen ajattelussaan merkittävässä osassa ovat kognitiiviset struktuurit, joista on myöhemmässä kirjallisuudessa käytetty nimitystä skeemat. Kognitiiviset struktuurit tarkoittavat oppilaan tietoja, käsityksiä, odotuksia ja muita informaation käsittelyyn liittyviä

tekijöitä. Nämä struktuurit ovat Ausubelin mukaan oppimisen ja opetuksen ydin ja kaiken lähtökohta. Ennakkokäsitykset nähdään ankkureina uuden oppimiseen, vaikka ne olisivat ristiriitaisia uuden tiedon kanssa. Toisin sanoen opetuksessa tulisi lähteä siitä, mitä oppilas jo tietää. Tämä opettajan pitäisi ottaa selvälle ja järjestää opetus oppilaan pohjatiedon perusteella. Oppimisen katsotaan olevan uusien opittavien asioiden assimiloimista aiempaan kognitiiviseen rakenteeseen. Opettajan tehtävänä on suunnitella ja jäsentää opetussisällöt. (Kuusinen 1995, 49-50; Uusikylä ja Atjonen, 2007, 143.)

Ausubel kuvasi oppimista nelikentällä (KUVIO 4), jossa toisena ulottuvuutena on käsitepari *mielekäs oppiminen – mekaaninen oppiminen* ja toisena *vastaanottava oppiminen – keksivä oppiminen*. Nelikenttään voidaan lisäksi sijoittaa erilaisia työtapoja, jotka edistävät eri ulottuvuuksien mukaista oppimista. Ausubelin mukaan mielekäs oppiminen tarkoittaa sitä, että oppilas ymmärtää aidosti opittavan asian – mekaaninen oppiminen puolestaan on asioiden ulkolukua. Keksivä oppiminen on parhaimmillaan luovaa asioiden itsenäistä oivaltamista. Vaikka vastaanottava oppiminen nähdään sen vastakohtana, ei Ausubel pitänyt sitä ulkolukuna eikä hyödyttömänä toimintana, sillä hyvä vastaanottava oppiminen vaatii mielenvireyttä ja tarkkaavaisuutta. Lisäksi Ausubel piti oppilaan ajattelua virittäviä ennakkojäsentäjiä kaiken oppimisen avaimina. Ennakkojäsentäjä voi olla esimerkiksi kuva tai tarina. (Uusikylä ja Atjonen, 2007, 144-145.)



KUVIO 4. Oppimisen lajit Ausubelin (1968) mukaan (Uusikylä ja Atjonen 2007, 144)

Kognitivismi käsittelee oppimisen kokonaisuutta, jota voidaan tarkastella neljän osatekijän kautta. Nämä tekijät ovat:

1. Oppijan ominaispiirteet, joihin voidaan lukea aiemmat tiedot, asenteet, valmiudet, motivaatio jne.
2. Oppijan oppimiseen liittyvät toiminnot, kuten tarkkaavaisuus, oppimisstrategia jne.
3. Opettajan toiminta ja opetusmenetelmät
4. Oppimistulosten kontrollointi. Oppimisen voidaan katsoa olevan sidoksissa siihen, millä perusteella arviointi suoritetaan. (Kuusinen 1995, 51.)

2.2.3 Konstruktivismi

Konstruktivismi painottaa ihmisen yksilöllistä kehitystä, joka tulisi huomioida myös opetuksessa. Tämän ohella konstruktivismin suurimpina eroina sitä edeltäviin oppimiskäsityksiin voidaan lukea se, että se korostaa ympäristön ja oppijan välisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle sekä toisaalta se, että opettajaa ei pidetä tietoa jakavana auktoriteettina. Ihminen nähdään sosiaalisen olemassaolon tuloksena, ei vain järjestelmän osana. Konstruktivismin yhtenä keskeisenä kehittäjänä pidetään Jean Piaget'ta. Hänen mukaansa oppiminen on uuden tiedon assimiloimista vakiintuneeseen rakenteeseen (skeemaan) oppijan aktiivisen toiminnan, tiedon konstruoinnin, kautta. Assimilaatio tapahtuu ilmiöitä havainnoimalla, mielensisäisen pohdiskelun avulla tai konkreettisten, esineisiin kohdistuvien tekojen avulla. Assimilaatioon liittyy Piaget'n mukaan aina skeemojen mukautuminen vastaamaan paremmin vallitsevaa tilannetta. Tätä hän nimittää akkommodaatioksi. (Lehtinen ja Kuusinen, 2001, 108-111; Uusikylä ja Atjonen, 2007, 23.)

Konstruktivismissa oppimisen katsotaan liittyvän aina toimintaan – yksilö oppii toiminnan avulla toimintaa varten. Toimintaa ohjaavat tarpeet, aiheet ja odotukset. Konstruktivismi ei oikeastaan ole oppimisteoria vaan tiedon olemusta koskeva näkemys. Oppilasta pidetään yksilönä, jonka aktiivisen konstruoinnin tulosta oppiminen on. (Uusikylä ja Atjonen, 2007, 145.)

Konstruktivismi voidaan tiivistää viiteen keskeiseen periaatteeseen, jotka ovat:

- 1) *Oppiminen on aktiivista tiedon konstruointia.* Opetus tapahtuu oppilaan lähtökohdista käsin ja oppilaita olisi innostettava luomaan omia perusteltuja käsityksiään asioista.
- 2) *Oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee sitä.* Tämän periaatteen mukaisesti oppilaat saavat osallistua työn järjestelyihin, suoritukseen ja jopa tehtävän asettelusta ja ratkaisusta päättämiseen.
- 3) *Oppiminen on tilannesidonnaista vuorovaikutuksen tulosta.* Se tähtää oppilaan persoonallisuuden kehittämiseen kasvatustavoitteiden suunnassa.
- 4) *Olennaista on, että oppilaassa herää oma kiinnostus aiheeseen omien kysymysten kautta, mikä johtaa ymmärtämiseen henkilökohtaisella tasolla.*

Muistamisen sijaan tulisi kehittää tiedonhankintaa, käsitteiden muodostamista, tietojen arviointia, ongelmanratkaistua ja jopa luovuutta.

- 5) *Itseohjautuvuus, minän kasvu ja oman toiminnan arviointi on mahdollista saavuttaa, mutta ne on opittava.* Konstruktivismi ei siis voi toteutua ilman, että opetus on sidottu lapsen luontaiseen elämämpiiriin. (Uusikylä ja Atjonen, 2007, 23-24.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yksi periaate, käsitys oppimisesta tilannesidonnaisen vuorovaikutuksen tuloksena, on saanut 1990-luvulta alkaen enenevässä määrin painoarvoa. Puhutaan jopa uudesta kontekstualistisesta oppimiskäsityksestä, joka painottaa opetuksen tilannesidonnaisuuden lisäksi oppimisen kokemuksellisuutta ja kokonaisvaltaisuutta, sen liittymistä elävään elämään sekä itsearvioinnin merkitystä. (Frisk ja Räisänen 1996, 14.)

2.2.4 Realismi

Konstruktivismia on kritisoanut mm. Tapio Puolimatka erityisesti sen todellisuuskäsityksestä. Hänen mielestään todellisuus on olemassa riippumatta ihmisten käsityksistä, eikä tiedon ja todellisuuden sopimuksenvaraisuutta saa ylikorostaa. Puolimatkan mukaan konstruktivismiin kuuluvan älyllisen vapauden ajatus on houkutteleva, mutta oppimisen ja monipuolisen sivistyksen kannalta ongelmallinen. Puolimatka opetuksen tarkoituksena on auttaa oppilasta muodostamaan olemassa olevaa todellisuutta vastaavia käsityksiä, taitoja, tottumuksia ja asenteita. Puolimatkan mielestä opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta ymmärtämään ajatusrakennelmiensa puutteellisuus ja kehittämään niitä. Opettajan on tunnettava oppilaan ajatukset, jotta hän voisi näin tehdä. Puolimatka kutsuu teoriaansa *realistiseksi* oppimiskäsitykseksi. (Puolimatka, 2004, 291-292; Uusikylä ja Atjonen, 2007, 145.)

3. KOULUKÄSITYÖ

Perusopetuslaki määrittää, että käsityö on yksi peruskoulussa opetettavista oppiaineista (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 11 §). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan koulussa tapahtuvaa käsityötä, koulukäsityötä. Opiskelun kohteena on siis ilmiö nimeltä käsityö, jolle on määritelty opetussuunnitelmassa tietyt tavoitteet. Tietojen ja taitojen lisäksi voimassaolevassa opetussuunnitelmassa korostetaan luovuutta, estetiikan ja arkipäivän teknologian ymmärtämistä ja oppilaan itsenäistä ja suunnitelmallista työntekoa. Opetus jakautuu kahteen sisältöön: teknisen työn ja tekstiilityön sisältöihin. Vuosiluokilla 1-4 opetus on kaikille samansisältöistä, vuosiluokilla 5-9 oppilas voi suuntautua jompaankumpaan sisältöalueeseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15, 242-244.)

3.1 Katsaus suomalaisen käsityöoppiaineen historiaan ja kurkistus tulevaisuuteen

Käsityöllä on pitkä perinne suomalaisessa koulujärjestelmässä. Koulukäsityön historiaa on tutkinut laajasti Mika Metsärinne (2008). Metsärinne jakaa Suomen koulukäsityön neljään aikakauteen: Tekstiilityön ja veiston aikakausi (1866-n.1950), teknisen ja tekstiilikäsityön aikakausi (n.1950-1970), teknisen ja tekstiilityön aikakausi (1970-1994) sekä kokonaiskäsityön aikakausi (1994-2004). Koulukäsityö on aina heijastanut aikaansa ja opetuksen perustekijöiden sisältö on aina ollut sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan. Kun tarkastellaan opetuksen perustekijöitä eri aikoina, havainnoidaan loppujen lopuksi sitä, miten opetus on eri aikoina pyrkinyt vastaamaan ajan haasteisiin. Kyse on siis opettajien ja yhteiskunnan arvoista – viime kädessä siitä, millaista on hyvä opetus. Seuraavassa on tiivistetty suomalaisen koulukäsityön neljä aikakautta Metsärinteen jaottelun mukaisesti, sekä esitelty lyhyesti koulukäsityön tulevaisuudennäkymiä Paajasen ja Rastaa (2010) mukaan.

Tekstiilityön ja veiston aikakausi (1866-n.1950). Suomen koulukäsityön historian voidaan katsoa alkaneen 1800-luvun puolessa välissä, jolloin Uno Cygnaeus sai tehtäväkseen suomalaisen kansakoulun suunnittelun. Cygnaeus oli sitä mieltä, että kirjatiedon lisäksi koulussa on opiskeltava käsitöitä. (Syrjäläinen 2003, 52.)

Suomesta tuli 1866 ensimmäinen maa, joka hyväksyi käsityön yleissivistävän koulun opetusohjelmaan (Metsärinne 2008, 19). Koulukäsityö oli erilaista eri sukupuolille. Kansakoulun alkuvuosina tytöille opetettiin käsityötunneilla kotiin ja kodinhoitoon liittyviä tekstiilimateriaalien käsittelytaitoja. Poikia puolestaan opetettiin valmistamaan mm. talouskapineita, pelto-, niitty- ja ajotyökaluja. (Simpanen 2003, 13.)

Teknisen ja tekstiilikäsityön aikakausi (n.1950–1970). Toisen maailmansodan jälkeen alkoi Suomessa voimakas teollisen tuotannon lisääminen. Koneteknologiaa kehitettiin ja työntekijöitä alettiin kouluttaa käyttämään, huoltamaan sekä asentamaan koneita. Tämä heijastui myös koulukäsityöhön. Maan teollistuessa 1940- ja 1950-luvuilla sai perinteinen käsityöopetus uusia tehtäviä. Kone- ja sähköoppi tuli koulun oppiaineeksi. (Kankare 1996, 134.) 1950-luvulla kädentaidon ei uskottu riippuvan enää kädestä itsestään, vaan aivotoiminnasta. Vastaavasti käden kehittymisen katsottiin vaikuttavan myös aivoaineksen kehittymiseen ja käsityön sielutieteellisen perustan katsottiin olevan käden ja aivojen yhteistoiminnan kehittämisessä. Peruskoulun tuloon saakka Suomen koululaitos oli rinnakkaiskoulujärjestelmä, joka jakautui oppikouluun ja kansakouluun. (Metsärinne 2008, 56.)

Teknisen- ja tekstiilityön aikakausi (n.1970–1994). Peruskouluun siirtymisen myötä otettiin käyttöön kaikille oppilaille yhteinen opetussuunnitelma ja käsityön opetusmäärä väheni, kun lukuaineiden tuntimäärää lisättiin (Metsärinne 2008, 76-77). Käsityö oli pakollista luokilla 1-7. Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla käsityö tuli valinnaiseksi oppiaineeksi. Tekninen käsityö jakautui kolmeen osaan: puutyöhön, metallityöhön sekä kone- ja sähköoppiin. (Lindh 1985, 11.)

Kokonaiskäsityön aikakausi (1994–2004). Koulukäsityön vuosien 1994–2004 nimeäminen kokonaiskäsityön aikakaudeksi juontaa juurensa kasvatustieteen, erityisesti käsityökasvatuksen professori Juhani Peltosen 1980-luvulla tekemiin tutkimuksiin. Kokonaiskäsityön myötä osaamistavoitteet käsitettiin laajemmiksi kuin tekninen osaaminen. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa käsityö nähtiin kokonaisuutena, jossa materiaali ei ole ratkaisevinta. Oppilasta pyrittiin ohjaamaan syvälliseen oppimiseen ja kokonaisuuksien hallintaan,

työskentelemään yhteisössä sekä selviytymään uusissa tilanteissa. Painopiste oli kognitiivis-konstruktivisessa oppimiskäsityksessä, jossa korostetaan oppimaan oppimisen taitoja. (Metsärinne 2008, 95-96.)

Monipuolisen käsityön aikakausi (2004-). Vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa käsityö ei ollut enää kahden erillisen oppiaineen muodostama kokonaisuus, vaan tekninen ja tekstiilityö oli yhdistetty käsityönimiseksi oppiaineeksi. Käsityössä oli nyt yhteiset tavoitteet ja sisällöt vuosiluokille 1-4 ja vuosiluokille 5-9 niiden lisäksi teknisen työn ja tekstiilityön erilliset sisällöt. Samalla muuttui myös Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitokselta valmistuvien käsityönopettajien opetettava aine teknisestä työstä käsityöksi. Monipuolisen käsityön aikakaudella oppilaan tärkein tehtävä on oivaltaa, millä eri tavoin hän pystyy tietoisesti oppimaan ja rakentamaan tuottamistapahtumia. (Metsärinne 2008, 101-102.)

Koulukäsityön tulevaisuutta ovat tutkineet Paajanen ja Rastas (2010). Heidän mukaansa tulevaisuuden opetussuunnitelmissa määritellään nykyistä tarkemmin opetettavat sisällöt, vaikka valinnaisuus toisaalta kasvaa. Tekninen työ ja tekstiilityö säilyvät heidän mukaansa todennäköisesti itsenäisinä sisältöinä käsityöoppiaineen sisällä. Opetus on Paajasen ja Rastaaan mukaan tulevaisuudessa todennäköisesti oppilaskeskeistä ja opettajalla on oltava riittävät aineenhallinnalliset taidot, vaikka itse tekeminen väheneekin käsityötunneilla hieman. (Paajanen ja Rastas 2010, 106.)

3.2 Käsityö ja teknologia

Käsityö voidaan määritellä eri tavoin, vaikka yleensä käsitteen merkityksestä vallitseekin jonkinlainen yksimielisyys. Ulla Suojanen hahmottelee käsityön merkitystä monesta eri näkökulmasta. Hän toteaa, että käsitteiden liian laaja määrittely, esimerkiksi kaiken käsillä tehdyn toiminnan sisällyttäminen käsityön käsitteeseen, poistaa niiden informaatioarvon ja listaa käsityön mahdollisiksi määritelmiksi seuraavat asiat:

- *käsin tai enimmäkseen käsinohjattuja koneita käyttäen valmistettu tuote*
- *edellä mainitun tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessi kokonaisuudessaan*
- *erilaisessa muodossa olevat tuotokset, joita syntyy suunnittelu- ja valmistusprosessissa ennen lopullista tuotetta, esim. luonnokset, materiaali-, tekniikka- ja työvälinekokeilut tai prototyypit.* (Suojanen 1993, 13.)

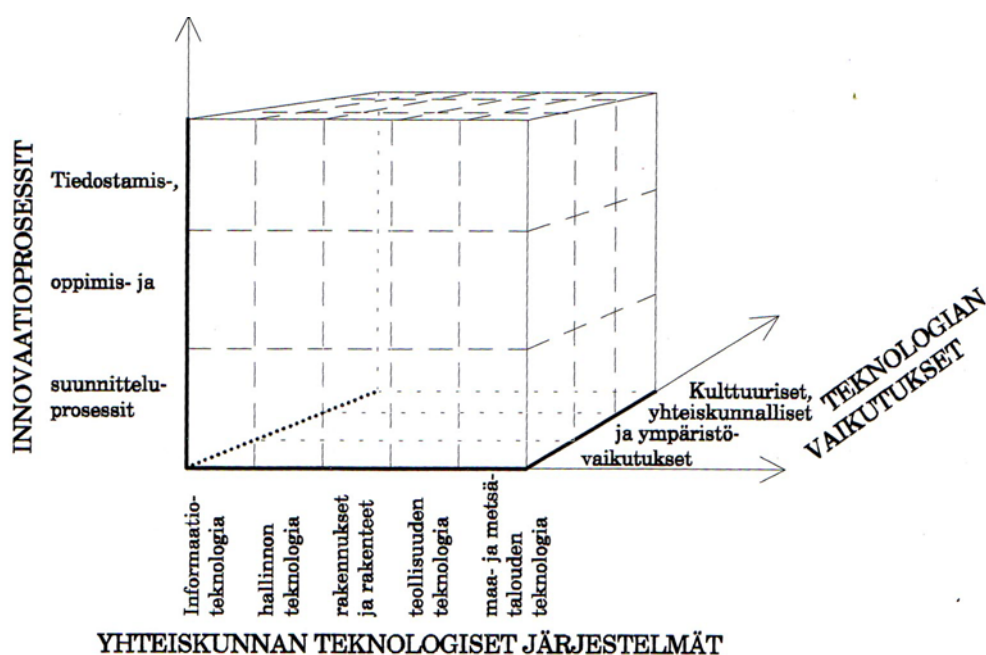
Kasvatustieteen, erityisesti käsityökasvatuksen professori (emeritus) Juhani Peltonen tunnustaa yllä kuvatun kaltaiset asiat tärkeiksi, mutta esittää, että ne ovat kuitenkin vain toisasteisia käsityön määritelmiä. Hänen mukaansa käsityö on ensisijaisesti toimintamuotojen rakentamista ja vasta toissijaisesti käden, työn ja taitavuuden rajoittama toimintamuoto. Peltonen lähestyy käsityötä eksistenssifilosofisesta näkökulmasta. Hän määrittelee käsityön ilmiöksi, joka täyttää seuraavat eksistenssiehdot: Käsityöllä on oltava tarkoitus, ja sen on oltava ihmistoimintaa. Sitä on välitettävä ihmiseltä toiselle ja sukupolvelta toiselle. Tästä Peltonen johtaa, että käsityötä on opetettava ja opittava. Käsityöhön on myös sitouduttava ainakin sen tuloksena valmistettavan tuotteen tuottamisen ajaksi, joten se on työtä, jolla on aina oma motiivinsa. Käsityön ideoita ja keinoja ohjaa teknologia. (Peltonen 1988, 12-14.)

Arkikielessä teknologialla ja tekniikalla tarkoitetaan usein samaa. Toisaalta teknologialla on usein korkeampi arvolataus ja sillä viitataan usein monimutkaisempiin järjestelmiin kuin sanalla tekniikka. Sanaa teknologia käytetään yleisesti varsinkin silloin, kun puhutaan nykyaikaisesta tietotekniikasta.

Suojanen huomauttaa, että teknologia on kuitenkin teoreettisempi käsite kuin tekniikka. Käsityöhön sovellettuna hän määrittelee teknologian tieteelliseen tutkimukseen perustuvaksi materiaalien, välineiden ja tekniikoiden teoreettisesti painottuneeksi käsittelyksi – esimerkkeinä hän mainitsee tekstiiliteknologian ja metalliteknologian. Käsite tekniikka ilmaisee Suojasen mukaan sen, millä periaatteellisella tavalla työ tehdään. Tekniikoiksi hän mainitsee esimerkiksi neuletekniikat, vaatetustekniikat, puutekniikat ja metallitekniikat. (Suojanen 1993, 16.) Tekniikka voidaan siis Suojasta mukaillen määritellä työmenetelmäksi, jollaisia

ovat ompelutekniikoista esimerkiksi erilaiset saumaustavat ja puutekniikoiden joukosta erilaiset sahaustavat.

Teknologiakasvatuksen piiristä tuleva Matti Parikka määrittelee teknologian yleissivistävän teknologian käsitteen kautta. Yleissivistävä teknologia muodostuu Parikan mukaan teknologisista järjestelmistä, innovaatioprosesseista ja teknologian vaikutuksista. Teknologian havainnollistamiseksi hän on luonut teknologian määrittelyyn kolmiulotteisen kuutiomallin, joka kuvaa yhteiskunnan teknologisia ilmiöitä (KUVIO 5). Mallin pohjan muodostavat yhteiskunnan keskeiset teknologiset järjestelmät, joita ovat Parikan mukaan informaatioteknologia, terveydenhuollon ja hallinnon teknologia, teollisuuden ja tuotantoelämän teknologia sekä maa- ja metsätalouden teknologia. Kuution korkeuden määräävät teknologian tiedostamis-, oppimis- ja suunnittelu- ja innovaatioprosessit, jotka saavat käyttövoimansa teknologisista järjestelmistä. Kuvion korkeus kuvaa yhteiskunnan teknologista tasoa. Kuution syvyys kuvaa teknologian kulttuurisia, yhteiskunnallisia ja ympäristöön liittyviä vaikutuksia. (Parikka 1998, 71-72.)



KUVIO 5. Teknologian kuutiomalli (Parikka 1998, 72)

Kaikki kuution ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa. Parikan mukaan kuution korkeutta kuvaavat teknologiset innovaatiot nousevat teknologisesta pohjasta – yhteiskunnan teknologisista järjestelmistä. Parikka toteaa, että teknologian käyttö aiheuttaa sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia. Hän huomauttaa, että teknologia itsessään ei aiheuta näitä seurauksia, vaan ihminen kaiken teknologian kehittäjänä tekee teknologian käyttöön liittyviä valintoja, jotka aiheuttavat seuraukset. (Parikka 1998, 142.)

Teknologian määrittelyssä nähdään keskeisenä ihmisen osuus teknologisissa prosesseissa – prosesseihin kuuluu järjestelmien toiminnan ymmärtäminen, joka mahdollistaa uudet innovaatioprosessit. Teknologia on teknisten välineiden, laitteiden sekä koneiden rakenteiden ja toimintaperiaatteiden ymmärtämistä sekä niiden hallittua käyttöä tuotteiden ja palveluiden aikaan saamiseksi. (Parikka & Rasinen 1994, 16.) Teknologia on siis joukko menetelmiä, joiden vaikutusten on tarkoitus koitua ihmisen hyödyksi.

Parikka määrittelee teknologian myös suhteessa käsityöhön. Näillä kahdella ilmiöllä on Parikan mukaan erilainen arvopohja. Käsityötä Parikka pitää staattiseen yhteiskuntaan kuuluvana ilmiönä, jonka tehtävänä on tuottaa tuotteita, joilla voidaan ratkaista arkipäivän ongelmia. Parikan mukaan käsityön tuotteet eivät ole syntyneet tieteellisen kehittelyn, vaan käyttökokemuksen tuloksena. Teknologiasta voidaan hänen mukaansa puhua vasta silloin, kun keksintöjä tai palveluita alettiin tuottaa soveltamalla tutkimustuloksia. (Parikka 1998, 29.) Kananoja puolestaan sanoo teknologiasta, että se on työmenetelmien ja tekniikoiden teoreettis-käytännöllinen oppirakennelma ja että siinä yhdistyvät toiminta ja ajattelu, käytännöllisyys ja kognitiivisuus (Kananoja 1989, 157). Toisaalta hän käyttää termejä teknologia ja tekniikka toisinaan synonyyminomaisesti, esimerkiksi kertoessaan eri maiden koulujen oppilaille järjestettävistä teknologia-/tekniikkakilpailuista (Kananoja 1989, 259).

Peltonen näkee käsityön ja teknologian suhteen toisin. Hänen mukaansa teknologiaa on mikä tahansa välinejärjestelmä, jonka avulla ihminen toteuttaa päämääriään ja kaikki teknologia on aina sidottu johonkin päämäärään ja käyttökohteeseen, eikä teknologialla itsessään ole mitään päämäärää. Siten kaikki teknologia, jota

käsityötunneilla käsitellään, on aina jonkin käsityön sisällön opettamista. Esimerkiksi käsityökasvatuksella on omat teknologiansa, joilla pyritään käsityökasvatuksen tavoitteisiin. Näitä spesifejä teknologioita ei voi korvata yleisellä teknologialla, koska yleistä teknologiaa, joka toteuttaisi käsityökasvatuksen tavoitteiden lisäksi maailman kaikki muut mahdolliset tavoitteet, ei voi olla olemassa. (Peltonen 2007, 22-23.) Peltosen mukaan teknologian käsite viittaa välinejärjestelmän teknologiseen arvoon, joka puolestaan määräytyy tuotteen käyttöarvon mukaan. Tuotteen käyttöarvon määrää se, kuinka hyvin tuote vastaa yksilön tai yhteiskunnan tarpeita. Siksi yksilöt ja yhteiskunta pyrkivät jatkuvasti valmistamaan tuotteita, jotka vastaavat kulloisiakin tarpeita. (Peltonen 2009a, 34.)

3.3 Koulukäsityön taustatieteet

Koulussa opetettavilla aineilla on yleensä taustanaan tieteenala, jota tutkitaan ja opetetaan yliopistoissa. Käsityön osalta näin on ollut kuitenkin vasta 15 vuotta. Koulukäsityön tutkimus on keskittynyt valtaosin opettajankoulutuslaitoksiin, joista valmistuu käsityönopettajia. Pääaineena tulevilla käsityönopettajilla voi olla joko käsityökasvatus (Turun yliopisto), käsityötiede (Helsingin yliopisto) tai slöjdpedagogik (Åbo Akademi). Käsityökasvatus on ollut tutkimusalana Turun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa vuodesta 1974 asti ja käsityönopettajien pääaineeksi se tuli 1995, jota ennen pääaineena oli kasvatustiede. (Peltonen 2009b, 41-44.) Näiden lisäksi on syytä mainita teknologiakasvatus, jolla ei ole itsenäisen tieteenalan asemaa, mutta jonka kannattajat ovat halunneet korvata käsityökasvatuksen teknologiakasvatuksella (Peltonen 2009a, 14). Teknologiakasvatuksen kehittämiskokeilun käynnistivät Aki Rasinen ja Matti Parikka Jyväskylän yliopistossa vuonna 1991 (Parikka 1998, 5). Käsityökasvatusta ja slöjdpedagogikia käsitellään tässä tutkimuksessa saman otsikon alla, koska niillä on yhteinen tiedeperusta. Sisällöllisenä erona niiden välillä on lähinnä se, että slöjdpedagogik sisältää teknisen ja tekstiilityön sisältöjen lisäksi osia kotitalouden sisällöistä. (Peltonen Juhani, puhelinkeskustelu 11.11.2010.)

3.3.1 Käsityökasvatus ja slöjdpedagogik

Käsityökasvatus on ollut Turun yliopistosta valmistuneiden käsityöopettajien pääaine vuodesta 1995 ja se on siis lähes kaikkien käsityön teknisen työn sisältöihin suuntautuneiden opettajien tieteenala. Käsityökasvatus tuottaa tietoa tutkivasta tuottamisesta, jonka avulla voidaan välittää tuotemaailman valmistusta edistävää toiminnan perintöä esimerkiksi kouluille. (Peltonen 2001, 181.)

Suomalaisen käsityökasvatuksen filosofinen ja kasvatusfilosofinen perusta on Peltosen mukaan jakautunut kahteen toisiaan täydentävään paradigmaan. Toinen niistä pohjautuu Popperin filosofiaan, joka tähtää kolmen maailman kautta tapahtuvaan persoonalliseen täydellistymiseen. Päämääränä on kuvitelmien korvaaminen todellisella tiedolla. Popperin filosofian mukaan ihmisen ymmärryksen avautuminen tapahtuu kolmessa vaiheessa yksinkertaistetusti siten, että ensimmäisessä vaiheessa ihmisellä on täysi vapaus muodostaa maailmasta mielivaltaisia käsityksiä. Toisessa vaiheessa todellinen maailma on ihmisen käsitysten testausaluetta. Kolmannessa vaiheessa ”testauskokemukset” opettavat ihmistä muuttamaan käsityksiään yleispäteviksi tietorakenteiksi – ensimmäisen vaiheen käsitykset ovat saattaneet olla vain kuvitelmia. Kun popperilaiseen ontologiaan liitetään toinen ihminen (opettaja), voidaan puhua popperilaisesta kasvatusfilosofiasta. (Peltonen 1998, 13-14; Yrjönsuuri, 1993, 52-60.)

Popperilaisittain opettaja siis auttaa oppilasta pääsemään eroon kuvitelmistaan ja muodostamaan omat yleispätevät tietorakenteensa käsiteltävästä aiheesta. Toinen käsityökasvatuksen filosofian suuntaus on aikadimensionaalisen eksistentiaalismin paradigma, josta käsin Peltonen itse lähestyy käsityökasvatusta. Aikadimensionaalinen eksistentiaalismin perustuu Martin Heideggerin eksistenssifilosofiaan, jonka mukaan ihminen on olemassa sen mukaan, hahmottaako hän toimintansa maailman armoilla olemiseksi vai maailman käynnistäjäksi. (Peltonen 1998, 13.)

Peltosen mukaan aikadimensionaalisessa eksistenssifilosofiassa maailma ymmärretään ihmisen olemassaolon resursointitarjouksena, joka on voimassa vain rajoitetun ajan. Tämän tarjouksen ihminen voi ottaa vastaan vain luomalla sen varalle

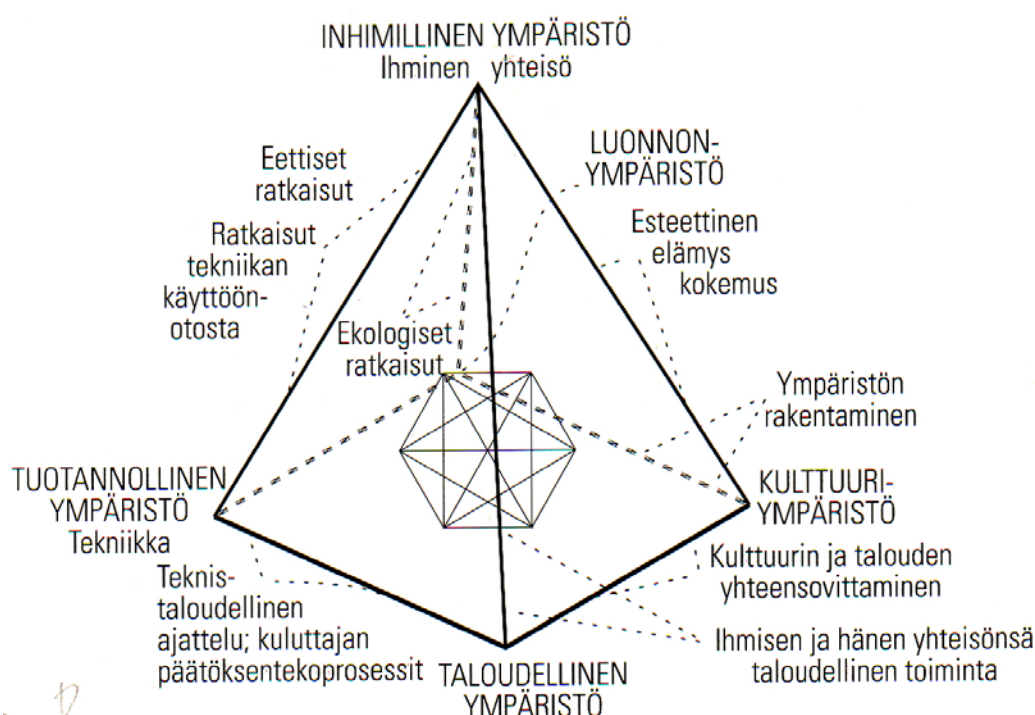
lähestymishankkeita. Tähän liittyy käsitys ihmisestä olentona, jonka on alituisesti luotava uusia toimintahankkeita voidakseen huolehtia olemassaolonsa resursoinnista maailman resurssitarjousten voimassaoloaikana. Ratkaiseva ero popperilaisuuteen on siinä, että aikadimensionaalissa mielessä ihmisellä on vain pieni vapaus perusolemuksensa mukaan, sillä maailman tarjous on hyväksyttävä rajallisen voimassaoloajan kuluessa tai se on iäksi menetetty. (Peltonen 1998, 14.)

Käsityökasvatuksen paradigmana aikadimensionaalisen eksistentialismin päämääränä on luoda ihmiselle hankeherkkyys tuottamistoiminnan ja teknologisen valmennuksen avulla. Aikadimensionaalisen käsityökasvatuksen paradigma merkitsee sellaista tutkimustoimintaa, jonka päämääränä on teoria ongelmaverkosta, jonka avulla varaudutaan valmiin tuotteen kulutuskäyttöön ja uuden tuottamishankkeen aloittamiseen. Kasvattaja nähdään käsityökasvatuksen aikadimensionaalissa suuntauksessa saattajana, joka oman elämäntilanteensa resursointihankkeisiin sidottuna on vain saattamassa kasvatettavaa tämän omiin hankkeisiin. (Peltonen 1998, 15.) Toisin sanoen käsityökasvatuksen päämääränä voidaan pitää sitä, että oppilas kykenee selviytymään maailmassa valmistamalla opettajan ohjauksessa käsityön menetelmin sellaisia tuotteita, jotka edesauttavat maailmassa selviytymistä kulloisessakin tilanteessa (Peltonen 2009a, 31). Kyseessä on siis oppilaan luoma visio toiminnan tavoitteena olevasta tuotteesta. Visiointi on toiminnan järjestämistä kohti sen tuloksena olevaa tuotetta. (Metsärinne 2003, 12-13.) Tuotteiden ominaisuuksilla on käytännössä ratkaiseva merkitys. Selviytymisessä auttavien tuotteiden halutut ominaisuudet voidaan muotoilla kunkin aietuotteen yksilölliseksi laatutavoiteteoreemaksi, joka vahvistuu laatutavoiteteoriaksi, mikäli halutut ominaisuudet osoittautuvat tosiksi, eli tuote toimii aiotulla tavalla. (Peltonen 2007, 25.)

3.3.2 Käsityötiede

Käsityötiede on Helsingin yliopistossa syntynyt tieteenala, jota opiskelevat pääaineenaan käsityön aineenopettajan pätevyyden saavat opiskelijat – oppiaineen nimi oli ennen tekstiilioppi. Käsityötiede tutkii käsityön kenttään kuuluvilla alueilla tapahtuvaa ihmisten käsityöllistä toimintaa ja sen vaikutuksia siinä ympäristössä,

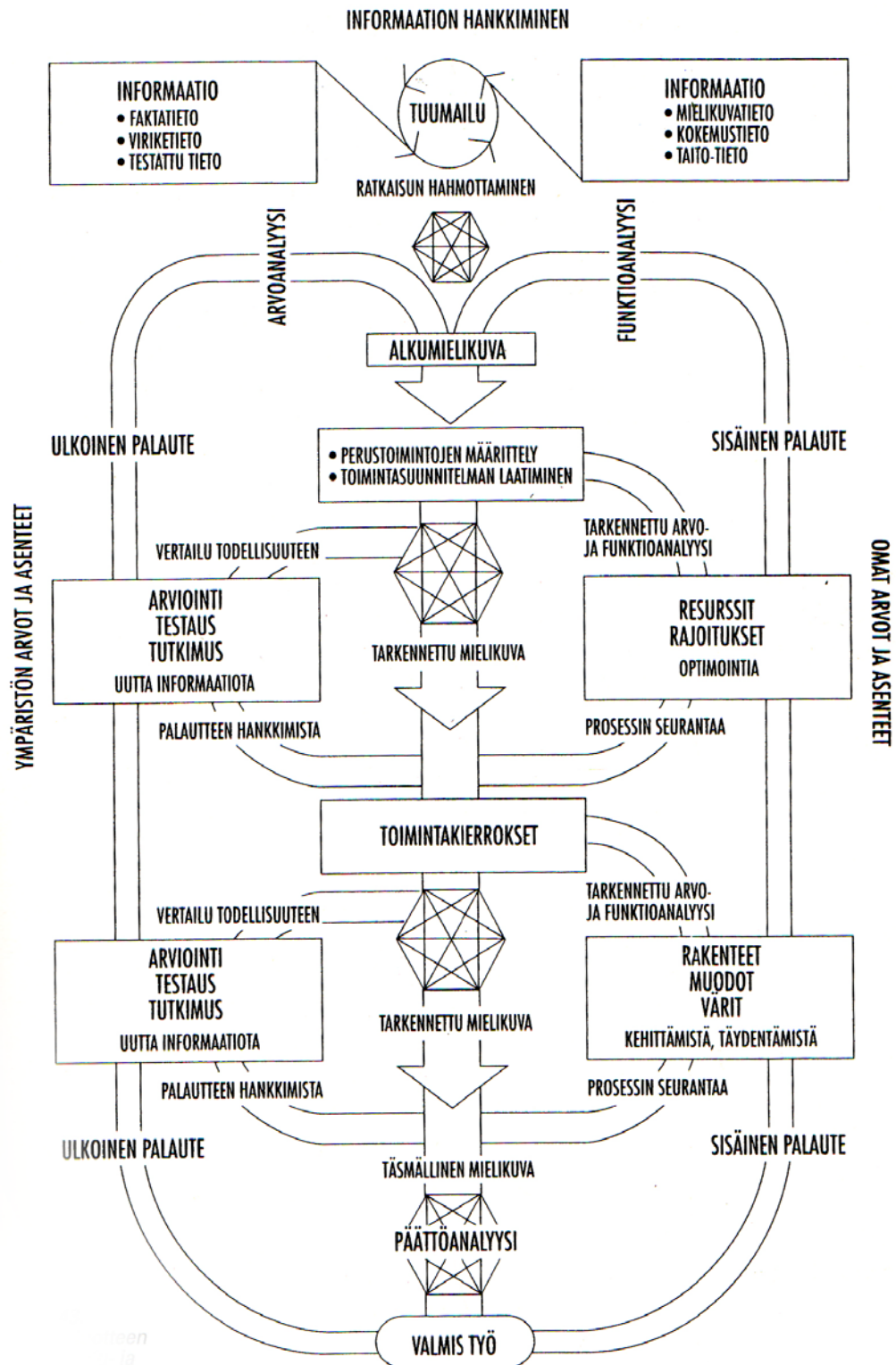
jossa toiminta tapahtuu. Mahdollisia ympäristöjä ovat ihmisen rakentamat tuotannolliset ympäristöt, taloudelliset ympäristöt, luonnonympäristöt ja kulttuuriympäristöt. Käsityötieteessä on ihanteena monipuolinen näkemys ja aidon käsityötaidon nähdään edellyttävän paljon laajempaa osaamista kuin jonkin käsityön osa-alueen teknistä taitamista. Käsityötiede tarkasteleekin käsityötä niin sosioekonomisista, sosiokulttuurisista, taiteellis-esteettisistä, psykologis-pedagogisista kuin maailmankatsomuksellisistakin näkökulmista (KUVIO 6). Aiemmin mainituista neljästä ympäristöstä noustessaan näihin näkökulmiin liittyvät tekijät muodostavat inhimillisen ympäristön. (Anttila, 1993, 36-38.)



KUVIO 6. Käsityötä määrittävät tekijät (Anttila 1993, 37)

Jaana Lepistön mukaan käsityötieteen tehtävänä on lisäksi selvittää käsityön sidoksia kulttuuriin ja teknologiaan. Keskeisellä sijalla on kulttuurinen materiaaliexpressio ja sen liittyminen teknologiaan. Kulttuurinen materiaaliexpressio tarkoittaa tekstiilityön yhteydessä sitä, että tekstiilimateriaaleja käyttämällä annetaan valmistettavalle tuotteelle kulttuurisia merkityksiä. Merkitykset syntyvät värien, muotojen ja käytettävien tekniikoiden yhteisvaikutuksena. Käsityötiede tarkastelee siis kulttuurin uudistamisprosesseja tekstiilityön keinoin. Kulttuurin nähdään

koostuvan perinteistä ja tavoista, joita tulkitaan uudelleen tekstiiliekspression avulla. Kuitenkaan käsityö ei ole pelkkää ilmaisua, tuotteiden valmistusta tai kulttuurin ylläpitämistä ja uudistusta. Siihen liittyvät olennaisesti luonnonvarojen järkevä käyttö, alun alkaen luonnosta peräisin olevan ja ihmisen tuotteiksi jalostaman esinemaailman kunnossapito sekä tekniikoiden ja työvälineiden käyttäminen. Näiden teemojen kautta käsityötiede tarkastelee materiaaliekspression liittymistä teknologiaan – puhutaan teknologisen dimension diskurssista. (Lepistö, 2004, 48.) Käsityötiede tarkastelee käsityötä kokonaisuutena huomioiden valmistusprosessin mahdollisimman kattavasti (KUVIO 7).



KUVIO 7. Käsityötuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessin teoreettinen malli (Anttila 1993, 111)

3.3.3 Teknologiakasvatus

Teknologiakasvatus on näkökulma koulun käsityöoppiaineeseen, ei itsenäinen tieteenala. Se painottaa teknologisten prosessien ymmärtämistä, ei niinkään erilaisten tuottamistekniikoiden oppimista tai tuotteiden valmistamista. Teknologiakasvatuksen kannattajien mukaan teknologiakasvatus-oppiaine olisi luonnollinen vaihe käsityöoppiaineen kehitysjatkumossa, joka pyrkii vastaamaan niihin vaatimuksiin, joita yhteiskunta siltä edellyttää. Teknologiakasvatuksessa nähdään välttämättömänä matemaattis-luonnontieteellisen tiedon integroiminen teknologian opetukseen. (Kantola 1999, 66; Lindh 2006, 7-8; Peltonen 2007, 22.)

Kananoja hahmottelee kasvatuspäämääriä elinkeinoelämän kehittymisen ja sen muuttuvien tarpeiden näkökulmasta. Hänen mukaansa juuri elinkeinoelämän kehitys on ollut tärkeä koulutukseen ja työhön kasvattamiseen vaikuttava tekijä (Kananoja 1989, 50). Toisaalta hänen mielestään kasvatuksen on oltava yleissivistävää siten, että opetuksen tarkoitus on auttaa jokaista kansalaista kohtaamaan teknologia ja sen mahdollisesti aiheuttamat ongelmat sekä selviytymään yhä monimutkaisemmaksi käyvässä teknologisessa yhteiskunnassa (Kananoja 1989, 70). Elinkeinoelämän tarpeiden lisäksi teknologiakasvatuksessa korostuu usein yrittäjyyskasvatuksellinen lähestymistapa (Kantola 1999, 67; Parikka, 1998, 111).

Aittolan ja Pirttijärven mukaan nykyinen koulutusjärjestelmämme ei tuota kansalaisille valmiuksia tulevaisuuden yhteiskunnassa toimimiseen, vaan kouluttaa heitä tietoisesti tai tiedostamattaan menneen teollisen yhteiskunnan toimintatapoihin (Aittola & Pirttijärvi 1996, 47). Parikka pohtii mahdolliseksi ratkaisuksi teknologiakasvatusta, joka soveltaisi matemaattis-luonnontieteellistä oppiainesta käytäntöön. Hänen mukaansa teknologiakasvatus tulisi järjestää siten, että se olisi kaikille oppilaille tarkoitettu, käytännönläheinen, toiminnallisuuteen ja tekemiseen perustuva opintokokonaisuus. Sen olisi myös oltava tulevaisuuteen suuntautunutta ja innovaatiohakuista. Kasvatuksen etätavoitteiksi Parikka mainitsee aineellisen hyvinvoinnin edistämisen ja riittävän kansantuotteen ylläpidon. Uusiutumattomien luonnonvarojen säästämistä ja luonnolle jo aiheutuneiden haittojen korjaamista tulisi korostaa teknologiakasvatuksen opetuksessa. (Parikka 1998, 114, 144.)

Peltonen kritisoi teknologiakasvatusta teknologian käsitteen määrittelemättä jättämisestä. Hänen mukaansa ei voi olla olemassa teknologiakasvatusta, koska ei ole olemassa mitään yleistä teknologiaa, joka voitaisiin ottaa opetuksen kohteeksi. Peltosen mukaan teknologia on aina sidottu johonkin materiaaliin, valmistusmenetelmään tai järjestelmään, joten teknologiakasvatus on todellisuudessa aina esimerkiksi puuteknologiaa, metalliteknologiaa, tai laajemmin jonkin yhteiskunnan alan teknologian opettamista. Koska teknologiaa ei voi Peltosen mukaan olla olemassa ilman kontekstia, sillä voi olla vain välinearvoa ja se sisältyy kokonaisuudessaan käsityökasvatukseen. Tällöin mikä tahansa teknologiakasvatus on aina jonkin käsityön teknologian sisällön opettamista. (Peltonen 2007, 22-24.)

Teknologiakasvatuksen tärkeänä tavoitteena mainitaan usein ns. teknologinen yleissivistys. Jo hominideilla oli käytettävissään alkeellista teknologiaa, mutta nykyisessä yhteiskunnassa, jossa erilaisia välinejärjestelmiä on yhä runsaammin, on teknologinen tietotaito Lindhin mukaan eriytynyt yhä selvemmin ammattimaiseksi sivistykseksi ja yleissivistykseksi. (Lindh 2006, 125-129.)

Peltosen mukaan teknologista yleissivistystä ei voida koskaan saavuttaa, koska maailmassa on noin 38 miljoonaa erilaista konetta ja laitetta, joilla on välinearvoa. Koska ihmisen kapasiteetti ei riitä ymmärtämään niiden kaikkien toimintaperiaatteita ja käytännön sovellutuksia, kenenkään ei ole mahdollista saavuttaa teknologista yleissivistystä ja teknologinen yleissivistys on siten tavoitteena mieletön. Käsityön kontekstissa voidaan Peltosen mielestä kuitenkin käsitellä käsityöhön tekemiseen liittyvien koneiden ja laitteiden toimintaperiaatteita, mikä on jopa suotavaa. Tällöin ei kuitenkaan voida puhua teknologisesta yleissivistyksestä, vaan spesifimmin käsityön teknologiaan liittyvästä yleissivistyksestä. (Peltonen Juhani, puhelinkeskustelu 11.11.2010.)

Peltosen kritiikki teknologiakasvatusta kohtaan on loogista. Kuitenkin kysymys siitä, voiko itsenäistä, käsityöstä irrallista teknologiakasvatusta olla olemassa, on pitkälti määrittelyteoreettinen. Teknologiakasvatusta kannattaakin tarkastella nimenomaan näkökulmana siihen, millaisia sisältöjä ja oppimistavoitteita käsityöoppiaineessa tulisi olla.

3.4 Käsityön taustatieteet opetuksen perustekijöiden ja oppimiskäsitysten kautta tarkasteltuina

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää käsityönopettajien opetukseen liittyviä arvoja ja näkemyksiä, sekä sitä, miten opettajien opiskelemat taustatieteet näkyvät heidän ajattelussaan. Tutkimus jäsentyy opetuksen perustekijöiden ja eri oppimiskäsitysten kautta. Tiedonkeruumenetelmänä on teemahaastattelun ja syvähaastattelun välimuoto. Käsityönopettajilta kerättyä tietoa on vaikea irrottaa niistä painotuksista, joita käsityön taustatieteistä on löydettävissä. Siksi on syytä analysoida taustatieteitä luvussa 2 esiteltyjen opetuksen perustekijöiden ja oppimiskäsitysten valossa. Tämän välianalyysin tarkoituksena on parantaa käsityönopettajien haastattelulla saatavan tiedon laatua. Usein haastattelun teemat muotoillaan intuition perusteella, vaikka tulosten relevanttiuden kannalta viisaampaa olisi etsiä teemoja kirjallisuudesta ja johtaa niitä teoriasta muuttamalla teoreettisia käsitteitä mitattavaan muotoon (Eskola ja Vastamäki, 2001, 33). Käsityön taustatieteitä on seuraavassa analysoitu niitä koskevan kirjallisuuden avulla. Analyysi on esitetty myös tiivistettynä (TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Käsityön taustatieteet opetuksen perustekijöiden ja oppimiskäsitysten valossa

| | Käsityökasvatus ja slöjdpedagogik | Käsityötiede | Teknologiakasvatus |
|-------------------|---|---|---|
| Opetussuunnitelma | Curriculum | ? | Lehrplan |
| Sisältö | Ei ole kaikille sama, oppilas valitsee itselleen tärkeitä sisältöjä | Kulttuuriperinnöstä nousevia uusia sovellutuksia | Kaikille samat keskeisinä pidettyihin teknologioihin liittyvät sisällöt |
| Metodi | Omatoimiset ja ohjatut työtavat | ? | Ohjatut työtavat |
| Konteksti | Koulun käsityötila | Käsityötila | Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaat, laitokset |
| Oppilas | Bildung, opetuksen tehtävänä on ”vapauttaa” oppilas siten, että hän on oman elämänsä subjekti | Bildung, oppilas uudistaa kulttuuriperintöä käsityön menetelmillä. | Social engineering, oppilaan on opittava sellaisia taitoja, että hän tulee yhteiskunnalle hyödylliseksi |
| Opettaja | Moraalinen imperatiivi painottuu, opettaja ohjaa oppilasta kohti ”totuutta” | ? | Pragmaattinen imperatiivi painottuu, opettaja opettaa tärkeitä katsottuja sisältöjä |
| Arviointi | Kontekstuaalinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää | Konstruktivistinen, oppilaan tulkinta kulttuuriperinnöstä keskeistä | Kognitiivinen arviointi, tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttaminen |
| Mitä on hyvä? | Tilanne- ja seurausetiikka, hyvä opetus auttaa oppilasta selviämään käsityön menetelmin vaihtelevissa tilanteissa | Ei selvää eettistä johtotähteä | Utilitarismi, viime kädessä hyvä opetus tuottaa yhteiskunnalle ja elinkeinoelämälle hyödyllisiä osajia |
| Oppimiskäsitys | Konstruktivistis-kontekstuaalinen, realistinen | Konstruktivistinen | Kognitiivinen (behavioristinen) |

3.4.1 Käsityökasvatus

Käsityökasvatuksessa on kaksi toisiaan täydentävää paradigmaa, popperilainen kasvatusfilosofia ja aikadimensionaalinen eksistentiaalisuus (Peltonen 1998, 13-14). Voidaan sanoa käsityökasvatuksen paradigmojen mukaisessa opetuksessa tavoitteena olevan, että oppilas saa valmistettua tuotteen, joka tuottaa hänelle hyötyä tai iloa juuri siinä tilanteessa, jossa hän on. Tässä häntä auttaa opettaja, joka ohjaa oppilasta parantamaan tietorakenteensa ja taidoissaan olevia puutteita paremmin todellisuutta vastaaviksi. Käsityökasvatuksen ensisijaisena oppimiskäsityksenä on siis konstruktivistis-kontekstuaalis-realistinen käsitys, jossa korostetaan oppilaan aktiivista roolia oman tietämyksensä rakentajana ja kehittäjänä, sekä aktuaalista tilannetta opettajan roolia unohtamatta. Myös Syrjäläisen mukaan käsityökasvatuksen filosofian ja situationaalisen kognition oppimismallin välillä on selvä yhteys (Syrjäläinen, 2003, 44).

Filosofinen käsitys hyvästä voidaan käsityökasvatuksessa nähdä ensisijaisesti tilanne-eettisenä määritelmänä – se, mikä on hyvää, vaihtelee aina tilanteen mukaan ja hyvää edistetään yksilöllisillä valmistettavilla tuotteilla koskevilla valinnoilla. Tätä taustaa vasten käsityökasvatuksen filosofian mukaan rakentuneessa opetussuunnitelmassa korostuu curriculum-tyyppinen ajattelu, sillä Lehrplan-tyyppisessä opetussuunnitelmassa keskeistä on oppiaineen omaksuminen, mutta käsityökasvatuksessa käytettävillä tekniikoilla on vain välinearvoa korkeampien tavoitteiden saavuttamiseksi (Peltonen 2007, 24). Sisältöjen tulisi määräytyä oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaan, eivätkä ne siksi voi olla kaikille samoja.

Tarkasteltaessa metodeja Lahdeksen (1997, 152) jaottelun mukaan huomataan, että käsityökasvatuksessa korostuvat omatoimista oppimista painottavat työtavat, ja vastaanottavaa ja ohjattua opetusta painottavien menetelmien tehtävänä on tukea niitä. Käsityökasvatuksessa painottuu tuotteiden valmistus ja kontekstina on siksi yleensä koulun käsityötila. Opetuksen laajentamiseen koulun ulkopuolelle käsityökasvatus ei ota kantaa. Koska toiminta lähtee oppilaan tarpeista, käsityökasvatus suhtautuu häneen enemmän Bildung- kuin social engineering-käsitteen näkökulmasta.

Opettajan toiminnan kolmesta imperatiivista painottuu lapsilähtöisen ajattelun mukaisesti moraalinen imperatiivi, joka vaatii opettajaa miettimään, miten hänen on toimittava saadakseen aikaan mahdollisimman paljon hyvää. Hyvä voidaan käsityökasvatuksen paradigmoihin nojautuen määritellä seuraavasti: hyvää on se, että oppilas pystyy käsityöllisin menetelmin valmistamaan tuotteita, joista on hänelle hyötyä tai iloa tietyssä hetkessä. Arvioinnissa tulisi painottaa kontekstualismia – oppilaan henkilökohtaista oppimisprosessia sekä tuotteen ja sen valmistuksen vaikutuksia oppilaan nykyhetkeen.

3.4.2 Käsityötiede

Käsityötiede tutkii käsityötä ja siihen liittyviä ilmiöitä yleisemmällä tasolla kuin käsityökasvatus. Siinä, missä käsityökasvatus tutkii erityisesti koulukäsityötä, käsityötieteessä keskeistä on käsityöilmiöiden ja käsityön vaikutusten tutkiminen kaikissa mahdollisissa ympäristöissä, sekä toisaalta materiaaliekspression ja teknologian välinen vuoropuhelu. Psykologis-pedagogiset sisältöalueet nähdään vain osana käsityötieteen tutkimuskenttää. Voidaankin vetää johtopäätös, että vaikka käsityötiede on monen käsityönopeettajan pääaine, sillä itsellään ei ole selkeästi määriteltyä kasvatusfilosofiaa. Tarkastelemalla käsityötieteen periaatteita voidaan kuitenkin saada jotakin selville siitä, millä tavoin se suhtautuu opetuksen perustekijöihin ja oppimiskäsityksiin.

Koska käsityötiede ei määrittele käsityöopetusta muuten kuin käsityön ja kasvatustieteen integraationa, joutuu käsityötieteen opiskelija rakentamaan omaa kasvatusfilosofiaansa pitkälti yleiseen kasvatustieteeseen tukeutuen. Koska konstruktivistinen oppimiskäsitys on nykypäivänä vallalla, on syytä olettaa myös käsityötieteilijöiden edustavan etupäässä konstruktivismia. Oppisisältöjä käsityötiede ei periaatteessa rajaa kovinkaan paljon. Kuitenkin niiden voi ajatella nousevan sen käsityöalan kulttuuriperinnöstä, joka on opetuksen kohteena, koska keskiössä on kulttuurin uudistaminen. Käsityötiede ei korosta mitään yksittäisiä metodeja, mutta koska sekä kulttuuriperinnön siirtämistä että uuden luomista korostetaan, voidaan ajatella niin omatoimisen kuin vastaanottavankin oppimisen kuuluvan opetukseen.

Koulukäsityön kontekstina voidaan käsityötieteellisessä ajattelussa pitää sellaista tilaa, joka sopii parhaiten kulloinkin käytettäviin tekniikoihin. Käsityötiede suhtautuu oppilaaseen kaksijakoisesti. Social engineering näkyy siinä, että kulttuurin säilyttäminen ja ympäristön huomiointi korostuu – toisaalta uuden yksilöllisen kulttuuriperinnön tulkitsemisen voidaan nähdä edustavan Bildung-aatetta, joka korostuu social engineeringiä enemmän. Opettajan tehtävänä voidaan pitää ennen kaikkea kulttuuriperinnön siirtämistä ja sen tulkitsemiseen kannustamista. Käsityötieteellisessä arvioinnissa tulisi ottaa huomioon se, miten hyvin oppilas kykenee uudistamaan kulttuuriperintöä käsityöllisin keinoin. Koska oppilaan oma tulkinta kulttuuriperinnöstä on käsityötieteessä keskeistä, arviointi on luonteeltaan ennen kaikkea konstruktivistista.

3.4.3 Teknologiakasvatus

Teknologiakasvatuksessa painotetaan yhteiskunnan keskeisten teknologisten järjestelmien ymmärtämistä ja käyttöä tuotteiden ja palvelujen aikaansaamiseksi. Muita tärkeitä näkökulmia ovat elinkeinoelämän tarpeiden ja yrittäjäys- ja ympäristökasvatuksen huomiointi opetuksen suunnittelussa. Toisaalta opetuksen tulisi luoda valmiuksia teknistyvässä yhteiskunnassa selviämiseen. (Kananoja 1989, 50; Kantola 1999, 67; Parikka, 1998, 111.) Koska teknologiakasvatus painottaa asioiden ymmärtämistä ja tiedon omaksumista, se voidaan nähdä ennen kaikkea kognitivistis-behavioristisena ajattelutapana. Tätä taustaa vasten voidaan sanoa, että teknologiakasvatukseen perustuva opetussuunnitelma olisi Lehrplan-tyyppinen, koska oppiaineen omaksuminen on keskeisellä sijalla.

Koska teknologiakasvatukseen kuuluu ajatus siitä, että keskeisintä teknologiaa pitää opettaa kaikille (Parikka 1998, 72), tulisi sisältöjen olla enemmän samankaltaisia kaikille oppilaille kuin käsityökasvatuksessa. Rajattujen oppisisältöjen takia käytettävien metodien on oltava enemmän ohjattuun kuin omatoimiseen oppimiseen painottuvia. Toki myös omatoimisia työtapoja voidaan käyttää, mutta mahdolliset opiskelun kohteet ovat rajattuja. Teknologiakasvatuksen mukaisen koulukäsityön konteksti olisi käsityökasvatusta laajempi – pääasiallisena opiskeluympäristönä on

edelleen koulu, mutta koska ymmärtämistä painotetaan tekemistä enemmän, saattaa opetus tapahtua muuallakin kuin käsityötiloissa. Mahdollisia konteksteja ovat myös yritykset ja eri alojen teknologioita käyttävät laitokset, vaikkapa voimalat ja sairaalat (KUVIO 5 sivu 29).

Sisällöt määrittyvät teknologiakasvatuksessa yhteiskunnasta käsin, oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden ja kiinnostusten ulkopuolelta – keskeisintä on muokata oppilas yhteiskunnan normien mukaiseksi. Teknologiakasvatus suhtautuu oppilaaseen lähinnä social engineering-käsitteen näkökulmasta. Bildung-ajattelu näkyy kuitenkin siinä, että opetuksen tarkoituksena on myös kehittää oppilaan valmiuksia teknistyvässä yhteiskunnassa selviämiseksi. Opettajan toiminnassa painottuu opetustavoitteiden saavuttamisen korostuneen aseman takia selkeästi pragmaattinen imperatiivi. Hyvän olemus voidaan teknologiakasvatuksessa määritellä seuraavasti: hyvää on se, että oppilas saavuttaa asetetut oppimistavoitteet ja kasvaa sitä myöten yhteiskuntaa hyödyttäväksi yksilöksi. Teknologiakasvatuksen eettinen perusta on erityisesti utilitarismissa, koska sitä, millaista opetuksen tulisi olla, tarkastellaan yhteiskunnan oletetun kokonaisedun kannalta. Arvioinnissa tulisi ottaa huomioon se, miten hyvin oppilas on saavuttanut opetuksen tiedolliset ja taidolliset tavoitteet. Arviointi on siis luonteeltaan ennen kaikkea kognitiivista.

4. TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, mitä asioita käsityönopeettajat pitävät keskeisimpinä opettamassaan aineessa ja millaisia arvoja he edustavat. Kysymystä tarkastellaan luvussa 2 esiteltyjen opetuksen perustekijöiden ja oppimiskäsitysten kautta. Lisäksi tarkastellaan vastausten yhteyttä niiden käsityön taustatieteiden filosofioihin, joita vastanneet opettajat ovat opiskelleet. Tämä on edellyttänyt myös taustatieteiden tarkastelemista opetuksen perustekijöiden ja eri oppimiskäsitysten valossa (luku 3.4). Taustatieteiden tarkastelu toi esiin mielenkiintoisia havaintoja jo ennen varsinaisen tutkimuksen suorittamista.

Tutkimusongelmiksi muodostuivat:

- 1. Millaisia opetuksen perustekijöitä ja oppimiskäsityksiä koskevia arvoja ja näkemyksiä käsityönopeettajilla on koulukäsityöstä?**
- 2. Ovatko käsityön opettajien arvot ja näkemykset opetuksen perustekijöistä ja oppimiskäsityksistä samanlaisia kuin heidän opiskelemillaan käsityön taustatieteillä?**

5. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimusote

Tällä tutkimuksella halutaan saada syvällistä tietoa siitä, miten käsityönopeettajat näkevät oppiaineensa. Viime kädessä tutkitaan siis heidän arvojaan. Opettajien näkemyksiä tarkastellaan luvussa 2 esitelyjen opetuksen perustekijöiden ja oppimiskäsitysten kautta. Tutkimuksen kohteena on myös se, millä tavalla käsityön eri taustatieteet näkyvät opettajien vastauksissa. Tutkimuksemme luonteen vuoksi tutkimusotteeksi valikoitui laadullinen ote.

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja siinä pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena ei ole todentaa jo olemassa olevia väittämiä, vaan löytää ja paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161.) Laadullisessa tutkimuksessa ei siis pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola ja Suoranta 2003, 61).

Lähestymme tutkimustehtäviä hermeneuttisesta näkökulmasta. Hermeneuttisen tulkinnan tehtävänä on auttaa ihmistä ymmärtämään itseään ja omaa historiallista elämismaailmaansa sekä sen ilmiöitä (Gadamer 1979, 276). Saatua tuloksia ei voida määritellä yleispätevästi oikeiksi tai vääriksi. Mitään positivistisen tieteenteorian mukaista falsifiointia ei siis voida suorittaa, ja tämän tutkimuksen tuloksia on pidettävä totena siinä todellisuudessa, jossa ne on kerätty.

5.2 Tutkittavien henkilöiden valinta ja aineistonkeruu

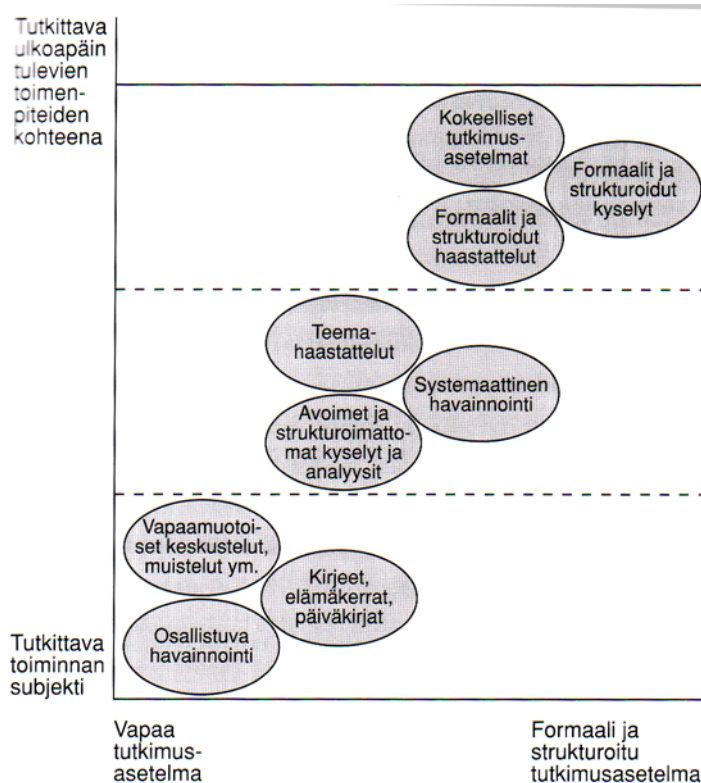
5.2.1 Tutkittavien henkilöiden valinta

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotantaa käyttäen (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Tärkeintä ei ole aineiston määrä, vaan sen laatu. (Eskola ja Suoranta 2003, 61.)

Tässä tutkimuksessa valittiin tutkittaviksi kuusi käsityönopeettajaa. Tutkittavien opettajien valinnassa otettiin huomioon tutkimusongelmien asettamat vaatimukset. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on opettajankoulutus ja heidän tiedetään olevan kiinnostuneita kasvatustieteen, käsityön ja teknologiakasvatuksen kenttien ilmiöistä ja seuraavan niitä aktiivisesti. Osa heistä jopa osallistuu julkiseen keskusteluun. Tutkittavat valittiin siten, että kutakin taustatiedettä edustaa kaksi henkilöä – kaksi vastaajaa (vastaajat 1 ja 2) on opiskellut käsityökasvatusta, kaksi käsityötiedettä (vastaajat 3 & 4) ja kaksi on saanut teknologiakasvatukseen painottuvan opettajankoulutuksen (vastaajat 5 & 6).

5.2.2 Aineistonkeruu

Aineistonkeruumenetelmiä valittaessa on tärkeää miettiä, kannattaako tutkittavien henkilöiden antaa toimia vapaasti aineistoa kerätessä, vai onko järkevämpää käyttää strukturoituja aineistonkeruumenetelmiä (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 189). Kuviossa 8 on esitelty tutkimusmenetelmän valinta suhteessa tutkittavien toiminnan subjektiivisuuteen ja tutkimusasetelman strukturoituneisuuteen.



KUVIO 8. Aineistonkeruutavat – strukturoituneisuuden aste ja tutkittavan asema (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, s. 189)

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään yleensä sellaisia menetelmiä, joissa tutkittavien ääni pääsee esille ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 164). Robsonin (1995, 227) mukaan ihmisiä tutkittaessa kannattaa antaa heidän itse kertoa itseään koskevista asioista. Siksi valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Muita haastattelun valintaan johtaneita syitä olivat haastattelun soveltuvuus vähän kartoitetun alueen tutkimiseen, sekä se, että haastattelussa vastaajia voidaan pyytää perustelemaan vastauksensa (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 200).

Käyttämäämme haastattelutapaa voidaan pitää teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimuotona. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet on määritelty etukäteen, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys voivat vaihdella vastaajakohtaisesti. Haastattelija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään kuitenkin läpi. Haastattelijalla on siis jonkinlainen tukilista käsiteltävistä aiheista, ei täysin valmiita kysymyksiä. (Eskola ja Suoranta 2003, 86.)

Avoin haastattelu on kaikista haastattelumuodoista lähinnä vapaata keskustelua. Haastattelijan tehtäväksi jää tilanteen ohjailu. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara. 2009, 206.)

Meillä oli käytössämme valmis lista kysymyksistä, jotka esitimme haastattelujen aikana (LIITE 1). Kysymysten teemoina olivat opetuksen perustekijät ja oppimiskäsitykset, ja kysymyksillä selvitettiin haastateltavien suhtautumista niihin. Kysymysten sanamuoto ja esittämisjärjestys vaihtelivat eri haastatteluissa, mutta sisällöllisesti kysyimme haastateltavilta samat asiat. Valmiita vastausvaihtoehtoja ei ollut, vaan haastateltavat vastasivat kysymyksiin omin sanoin. Vaikka haastattelun tukena oli valmis kysymyslista, kävimme koko haastattelun ajan myös vapaata keskustelua haastateltavien kanssa. Vapaa keskustelu jatkui useimmissa haastatteluissa vielä kysymysrungon läpikäymisen jälkeen. Haastattelut nauhoitettiin sanelunauhurille.

Haastattelut tapahtuivat haastateltavien kotona, koska tutussa ja turvallisessa ympäristössä tehdyllä haastattelulla on yleensä parhaat mahdollisuudet onnistua (Eskola ja Vastamäki, 2001, 28). Haastateltavat olivat haastattelutilanteissa rentoja ja haastattelut lomittuivat heidän arkielämäänsä. Joissakin haastattelutilanteissa oli läsnä haastateltavien lapsia, jotka leikkivät samaan aikaan kun haastattelua suoritettiin. Yksi haastattelu jouduttiin toteuttamaan Skypen välityksellä, koska tutkijoiden ja haastateltavan aikatauluja ei saatu sovitetuiksi yhteen.

Eskolan ja Vastamäen (2001, 33) mukaan haastattelun teemat muokataan valitettavan usein intuition perusteella, vaikka suotavaa olisi etsiä teemoja kirjallisuudesta ja teoriasta. Välttääksemme kysymyksiä valitessamme sattumanvaraisen hapuilun kiinnitimme huomiota siihen, että ne liittyvät kiinteästi tutkimuksemme teoriaosaan, joka on luotu kirjallisuuden avulla. Kysymyksillä pyrittiin saamaan vastauksia siihen, millaisia näkemyksiä vastaajat edustavat suhteessa opetuksen perustekijöihin ja eri oppimiskäsityksiin. Kysymyksillä oli tarkoitus saada suoraan tietoa vastaajien seuraaviin opetuksen perustekijöihin liittyvistä näkemyksistä: *opetussuunnitelma, sisältö, metodi, konteksti, oppilas, opettaja ja arviointi*.

Siitä, millaisena vastaajat näkevät *hyvän olemuksen*, ja millainen käsitys heillä on oppimisesta, muodostettiin niiden vastausten avulla, jotka koskivat seitsemää ensin mainittua opetuksen perustekijää. Näin on menetelty siksi, että hyvän olemus ja arvot voidaan nähdä kaikkien valintojen taustalla, eikä niistä välttämättä saada relevanttia tietoa suoraan kysymällä. Oppimiskäsitysten kohdalla on suoraan kysyminen ongelmallista siksi, että konstruktivismi nähdään yleensä arvostetuimpana ajattelumallina, behaviorismia usein jopa demonisoidaan. Foddyn (1995, 118) mukaan haastateltavat pyrkivät usein antamaan itsestään norminmukaisen kuvan. On siis syytä olettaa, ettei monikaan suoraan kysyttäessä tunnustaisi edustavansa ensisijaisesti jotakin muuta kuin konstruktivistista oppimiskäsitystä.

Valtakunnallisissa medioissa uutisoitiin 16.12.2010, jolloin haastattelut oli jo analysoitu, että opetus- ja kulttuuriministeriön asettama segregaatian lieventämistyöryhmä ehdottaa loppuraportissaan kaikille oppilaille samansisältöistä käsityönopeutusta koko peruskoulun ajan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010). Tämä merkitsisi teknisen työn ja tekstiilityön erillisyyden lopullista päättymistä. Koska kyseessä olisi erittäin merkittävä muutos koulukäsityön sisällöissä, otimme vastaajiin uudelleen yhteyttä sähköpostitse sekä sosiaalisen median välityksellä, ja kysyimme heidän mielipiteitään segregaatian lieventämistyöryhmän ehdotukseen. Vastaajille lähetetty viesti on liitteenä (LIITE 2). Jälkikäteen lähetettyyn kysymykseen vastasi kolme vastaajaa, vastaajat 1, 2 ja 3.

5.3 Aineiston analysointi

Aineiston analyysi alkoi haastattelujen litteroimisella mahdollisimman sanatarkasti tekstimuotoon Word-tekstinkäsittelyohjelmalla. Litteroitua aineistoa kertyi 50 sivua. Vastaajat numeroitiin ennen litterointia seuraavasti: vastaajat 1 ja 2 ovat opiskelleet käsityökasvatusta, vastaajat 3 ja 4 käsityötiedettä ja vastaajat 5 ja 6 ovat saaneet teknologiakasvatustapainotteisen luokanopettajankoulutuksen. Numerointi helpotti aineiston käsittelyä ja teki vastaajista anonyymejä.

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsimme teemoittelun. Teemoittelussa aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja (Eskola ja Suoranta 2003, 174-

175). Teemat ovat luvussa 2 esiteltyjä erilaisia suhtautumistapoja koulukäsityön opetuksen perustekijöihin – esimerkiksi vastaajien suhtautumista opetussuunnitelmaan arvioidaan curriculum-Lehrplan –akselilla ja kontekstin osalta ollaan kiinnostuneita siitä, mitä vastaajat ajattelevat vierailukäynneistä eri teknologioita soveltaviin kohteisiin. Vastaajien käsityksiä hyvän olemuksesta sekä heidän oppimiskäsityksiään tarkasteltiin muita perustekijöitä koskevien vastausten perusteella. Eri teemat merkittiin litteroituun aineistoon erivärisillä kynillä. Teemoiteltua aineistoa analysoimalla tutkittiin, millainen näkemys vastaajalla on kustakin opetuksen perustekijästä. Kunkin vastaajan näkemyksiä verrattiin hänen taustatieteensä perustekijöitä koskeviin arvoihin. Näitä vertailemalla saatiin tietoa siitä, onko taustatieteen arvoilla vaikutusta opettajien arvoihin. Analysoituamme vastaukset soitimme saamamme ohjauksen perusteella vastaajille ja varmistimme, että olimme tulkinneet heitä oikein. Vastaajien näkemykset on analysoitu vastaajakohtaisesti perustekijä kerrallaan luvussa 6.1. Sen jälkeen keskitytään erikseen kuhunkin opetuksen perustekijään ja oppimiskäsityksiin kaikkien vastaajien näkemysten valossa luvussa 6.2. Tuloksista on tehty yhteenveto luvussa 6.3.

Sähköisesti lähettämämme lisäkysymys, joka koski opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman segregaation lieventämistyöryhmän esitystä, jonka mukaan koulukäsityön sisältöjen tulisi olla samanlaisia kaikille oppilaille, analysoitiin tulostamalla sähköpostitse saadut vastaukset ja etsimällä viestien ydinkohdat yliviiavaustussin avulla.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tulokset esitellään vastaajakohtaisesti luvussa 6.1. ja perustekijä kerrallaan kaikkien vastaajien vastausten pohjalta. Sekä vastaajakohtaisen että perustekijäkeskeisen analyysin lukemisen helpottamiseksi tulokset on tiivistetty taulukoihin 2-64. Tuloksista on tehty yhteenveto luvussa 6.3.

6.1. Tulosten vastaajakohtainen analyysi

Tässä luvussa analysoidaan vastaajakohtaisesti kunkin vastaajan näkemyksiä perustekijä kerrallaan. (luvut 6.1.1-6.1.6). Myös vastaajien oppimiskäsityksiä arvioidaan ja kunkin alaluvun lopussa analysoidaan vastaajan taustatieteen vaikutusta hänen arvoihinsa ja näkemyksiinsä.

6.1.1. Vastaaja 1 (käsityökasvatus)

Opetussuunnitelma

TAULUKKO 2. Vastaajan 1 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opetussuunnitelmaan

| Vastaaja 1 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|------------|-------------------------------|
| Curriculum | Curriculum |

Vastaaja 1 suhtautuu opetussuunnitelmaan enemmän curriculum- kuin Lehrplan-tyyppisesti – samoin kuin taustatieteensä (TAULUKKO 2). Hän näkee oppilaan elämän kokonaisuutena ja pitää tärkeämpänä sitä, että oppilas saisi valmiuksia ja ennen kaikkea rohkeutta ottaa selvää asioista ja opetella niitä itse, kuin työtapojen ja menetelmien tarkkaa läpikäymistä – vastaaja 1 on sitä mieltä, että epäonnistumisen pelko on usein esteenä onnistumiselle.

Vastaaja 1 sanoo, ettei voisi hyväksyä keskusjohtoista opetussuunnitelmaa, joka määritteli tekniikat ja työt, jotka tunneilla pitäisi käydä läpi. Vastaaja 1 suhtautuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kriittisesti. Hän on sitä mieltä, että opetussuunnitelman perusteet ovat ajastaan jäljessä eivätkä ota huomioon esimerkiksi lisääntyneen maahanmuuton vaikutuksia opetukseen, tai mahdollista riittävästi paikallisten olosuhteiden riittävää huomioimista – vastaajan 1 mielestä esimerkiksi Lapissa käsityö voisi liittyä nykyistä kiinteämmin paikalliseen eränkäyntikulttuuriin. Toisaalta vastaaja 1 pitää opetussuunnitelman perusteiden yleisosaa hyvin rakennettuna, koska se antaa opettajalle mahdollisuuksia rakentaa opetuksensa lukuisilla eri tavoilla. Vastaaja 1 on sitä mieltä, että yleisosan tavoitteiden pitäisi näkyä opetuksessa nykyistä selkemämmin.

Vastaaja 1: *En hyväksy sellaista, että opetusministeriö antais mulle opsin, mis lukis, mitä mun pitäis tehdä. Se ei ole hyvä.*

Tärkeimmiksi opetuksen yleistavoitteiksi vastaaja 1 määrittelee ihmisenä kasvamisen, itsetunnon vahvistumisen, muiden huomioon ottamisen, ja sen, että oppilas oppisi ottamaan itse vastuuta omasta tekemisestään, eikä totu siihen, että opettaja määrää ylhäältä käsin, mitä tehdään. Vastaaja 1 painottaa myös turvalliseen työskentelytapaan kasvamista.

Vastaaja 1: *...kun kaveri lähtee koulusta, niin sillä olis sellaset eväät reppuun, et itsetunto on kondiksessa ja tietää omat kykynsä ja heikkoutensa ja pystyy elään niitten kanssa, ja tuntee itsensä, se on niinku tärkeintä.*

Sisältö

TAULUKKO 3. Vastaajan 1 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen sisältöön

| Vastaaja 1 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|---|
| Sisältö ei ole kaikille sama, oppilas saa vaikuttaa. Opettajalla lopullinen päätösvalta | Sisältö ei ole kaikille sama, oppilas saa vaikuttaa |

Vastaaja 1 katsoo, että on olemassa tiettyjä aineenhallinnallisia sisältöjä, jotka kaikille oppilaille tulisi opettaa. Hänestä opettajan on kuitenkin otettava oppilaat mukaan suunnittelemaan, miten asiat käydään läpi. Myös hänen taustatieteessään käsityökasvatuksessa korostuu oppilaan vaikutusvalta (TAULUKKO 3). Vastaaja 1 painottaa, että opetuksessa tulee käydä läpi sellaisia sisältöjä, jotka auttavat oppilaita selviämään arjessa. Hän korostaa olevan merkittävämpää, että oppilas oivaltaisi, miten jokin asia voidaan tehdä, ja että hän osaisi hakea tietoa, kuin että hän oppisi pelkkiä tekniikoita ja työtapoja. Vastaajan 1 mielestä oppilaiden yleissivistys on usein heikko, eivätkä he ole aina selvillä yksinkertaisistakaan asioista.

Vastaaja 1: *...nykyään internetis googletetaan millon mitäki, et voiko syödä makaronilaatikkoo, jos siinä kasvaa karvaa. Et okei, voit sä sitä syödä, mut ootko sä vähän tyhmä?*

Vaikka vastaaja 1 on sitä mieltä, että jokaisen oppilaan pitää käydä tietyt perusasiat läpi, hän pitää hyvänä, että oppilas saa vaikuttaa sisältöihin. Vastaaja 1 kuitenkin korostaa, ettei oppilas päättä sisällöistä, vaan ehdottaa niitä, ja opettaja hyväksyy tai hylkää oppilaiden ehdotukset harkintansa mukaan. Vastaajan 1 mielestä koulumaailmassa on yleisesti ymmärretty oppilaskeskeisyyden ajatus väärin käsittämällä se oppilasjohtoisuudeksi. Vastaaja 1 muistuttaa, että opettaja tekee työtä virkavastuulla ja on viime kädessä vastuussa opetuksesta. Vastaajan 1 mukaan opettajan täytyy aina keskustella oppilaan kanssa asioista ja perustella päätökset hänelle – opettaja ei saa olla diktaattori, vaikka onkin johtoasemassa.

Vastaaja 1: *(opettajalla) on se veto-oikeus... opettaja on se kippari siinä paatis.*

Vastaaja 1 pitää opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman segregaatien lieventämistyöryhmän ehdotusta kaikille yhteisistä käsityön sisällöistä koko peruskoulun ajan osittain järkevänä. Vastaaja 1 kokee, että ehdotuksen toteutuminen saattaisi muuttaa asenteita nykyistä sukupuolineutraalimpaan suuntaan. Asenteiden muuttuminen veisi hänen mielestään kuitenkin melko pitkän ajan.

Vastaaja 1 ihmettelee kuitenkin, miksi työryhmä haluaa täydellisen muutoksen, joka tapahtuu kaikissa kouluissa yhtäaikaisesti. Vastaajan 1 mielestä olisi järkevää, että

uudistusta kokeiltaisiin ensin joissakin kouluissa pilottihankkeena, jonka kokemusten perusteella tehtäisiin valtakunnallisia linjanvetoja.

Vastaaja 1 katsoo, että vaikka kaikki oppilaat opiskelisivat sekä teknistä työtä että tekstiilityötä koko peruskoulun ajan, pitäisi säilyttää mahdollisuus syventyä jompaankumpaan.

Metodi

TAULUKKO 4. Vastaajan 1 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen metodeihin

| Vastaaja 1 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|---------------------------------|
| Vastaanottavat, ohjaavat ja omatoimiset työtavat | Omatoimiset työtavat korostuvat |

Vastaaja 1 on sitä mieltä, että opetusmetodien monipuolinen käyttäminen johtaa parhaaseen lopputulokseen. Taustatiede käsityökasvatus korostaa omatoimisia työtapoja ainakin periaatteessa (TAULUKKO 4). Sen, millaisia menetelmiä ja työtapoja käytetään, vastaaja 1 katsoo olevan voimakkaasti sidoksissa siihen, millaisia sisältöjä ollaan käymässä läpi. Opettajajohtoisesti on hänen mukaansa käytävä esimerkiksi sellaisia tekniikoita, jotka väärin suoritettuina aiheuttavat vaaraa – muuten voidaan käyttää omatoimisiakin työtapoja. Vastaaja 1 pitää hyvänä metodina niin sanottua kaverilta kaverille menetelmää, eli tutor-opetusta, varsinkin, jos luokan ilmapiiri ja oppilaiden väliset suhteet ovat kunnossa – vastaajan 1 mukaan ihminen oppii lähipiiriltään paremmin kuin institutionaalisen koulun kontekstissa, sillä ihmisellä on luontainen tarve olla osa ryhmää.

Vastaaja 1: ...voidaan sanoo, et ”Janne ja Pekka, opetelkaa te toi ja tunnin päästä näytätte muille sen”.

Konteksti

TAULUKKO 5. Vastaajan 1 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen kontekstiin

| Vastaaja 1 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|-------------------------------|
| Koulun käsityötila sekä koulu ylipäättään. Myös esim. yritykset, tehtaat, laitokset | Koulun käsityötila |

Vastaaja 1 on sitä mieltä, että opetusta on hyvä laajentaa toisaalta koulun käsityötilasta muualle kouluun, toisaalta myös kokonaan koulun ulkopuolelle. Käsityökasvatuksen teoria ei mainitse koulun ulkopuolisia konteksteja (TAULUKKO 5). Vastaajan 1 mukaan koulukäsityön puitteissa voidaan tehdä esimerkiksi koulurakennuksen kunnossapitoon liittyviä huolto- ja korjaustöitä. Vastaaja 1 pitää järkevänä tehdä vierailukäyntejä koulun lähiseudun kohteisiin, joissa sovelletaan käsityöhön sidoksissa olevia teknologioita. Hänen mukaansa esimerkiksi kaikkien raumalaisten koulujen pitäisi käydä tutustumassa Olkiluotoon ja vaikkapa telakkaan.

Vierailujen tarkoituksena vastaaja 1 pitää oppilaiden ajattelun laajentamista – niiden tarkoitus on auttaa oppilaita huomaamaan, ettei käsityö liity ainoastaan kouluun, vaan sillä on yhtymäkohtia ympäröivään yhteiskuntaan. Vastaajan 1 mielestä oppilaat voivat lisäksi ammentaa vierailukohteista teknologista tietämystä – huomata, että ammattilainen on ratkaissut jonkin teknisen ongelman juuri tietyllä tavalla. Vierailujen tarkoituksena vastaaja 1 kokee myös sen, että oppilaat saavat tuntumaa työelämään – joku saattaa innostua vierailukäyntien ansiosta jostakin alasta, joku toinen taas huomaa, että hän ei halua sillä alalla työskennellä. Vastaajan 1 mukaan erilaisten vierailukäyntien järjestäminen ei ole yksinomaan käsityön vastuulla, eikä vierailukäyntien tarvitse vähentää työskentelyä käsityöluokassa.

***Vastaaja 1:** ei ne mee vielä tekeen työtä sinne telakalle, mut ne vaan näkee, et mitä siel tehdään.*

Oppilas

TAULUKKO 6. Vastaajan 1 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen oppilaaseen

| Vastaaja 1 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|---------------------------------|--|
| Bildung. Oppilaan kasvu tärkeää | Bildung, oppilas saa valita itselleen tärkeitä oppisisältöjä |

Vastaaja 1 suhtautuu oppilaaseen selvästi enemmän Bildung- kuin social engineering-ajattelun näkökulmasta, samoin kuin käsityökasvatus (TAULUKKO 6). Vastaajan 1 ajattelussa on havaittavissa vahva käsitys siitä, että koulun tehtävä on antaa oppilaille sellaisia valmiuksia, ”eväitä reppuun”, joiden avulla oppilaat voivat pärjätä maailmassa, toteuttaa itseään ja tulla onnellisiksi. Hänestä oppilaan pitää kasvaa ihmiseksi, joka toteuttaa omaa tahtoaan ja elää elämäänsä itselleen, eikä häntä saa kasvattaa esimerkiksi teollisuuden tuotannontekijäksi. Toisaalta yhteiskuntaan kasvamista ei vastaajan 1 mielestä voi irrottaa opetuksesta, mutta hän näkee sen pikemminkin aktiivisen kansalaisuuden edistämisenä kuin oppilaan kasvattamisesta johonkin ylhäältä määritellyyn rooliin. Onnellisuuteen ei siis vastaajan 1 mukaan johda ensisijaisesti platonilainen mahdollisimman hyvä sopeutuminen vallitsevaan todellisuuteen, vaan todellisuuden aktiivinen muuttaminen.

Vastaaja 1: (oppilaat)...pystyy itse ohjaan sitä omaa elämäänsä ja tota sitä kautta tekeen ratkasun, et mitä ne haluaa tehdä.

Opettaja

TAULUKKO 7. Vastaajan 1 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opettajaan

| Vastaaja 1 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|--|
| Moraalinen imperatiivi painottuu, opettaja ohjaa oppilasta | Moraalinen imperatiivi painottuu, opettaja ohjaa oppilasta |

Opettajan toiminnan vastaaja 1 näkee ennen kaikkea moraalisen imperatiivin kautta. Hänen mielestään opettajan tehtävänä on tehdä itsensä siinä mielessä tarpeettomaksi, että oppilaat kasvaisivat itsenäisiksi ihmisiksi, jotka selviytyisivät maailmassa omin

avuin, eivätkä olisi riippuvaisia opettajasta. Sama ajatus kuuluu käsityökasvatuksen paradigmaan, joka nousee Popperin filosofiasta (TAULUKKO 7). Tämä ei vastaajan 1 mukaan tarkoita sitä, ettei opettaja voisi olla oppilailleen edelleen ihmisenä tärkeä. Päinvastoin vastaaja 1 kritisoi yhteiskuntaa siitä, etteivät ihmiset puutu toistensa ongelmiin ja tue toisiaan silloin kun apua tarvitaan. Opettajalla on vastaajan 1 mukaan moraalinen velvollisuus puuttua oppilaiden ongelmiin ja niiden taustalla vaikuttaviin syihin.

Vastaaja 1: Opettaminen on sydämen asia.

Arviointi

TAULUKKO 8. Vastaajan 1 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen arviointiin

| Vastaaja 1 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|---|--|
| Kontekstuaalinen arviointi, oppilaan suorittama oman oppimisprosessinsa arviointi tärkeää | Kontekstuaalinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää |

Vastaaja 1 tekee selvän eron arvioinnin ja arvostelun välille. Hänen mukaansa arviointi on opettajan ja oppilaan yhteistoimintaa, jonka edellytyksenä on opettajan hyvä oppilaantuntemus. Arvosteluksi hän määrittelee opettajan suorittaman numeerisen arvostelun, jossa opettaja päättää oppilaan numeron keskustelematta oppilaan kanssa ollenkaan. Koulussa yleensä tehtävän arvioinnin vastaaja 1 toteaa olevan valitettavan usein juuri arvostelua. Hänen mielestään todellisen arvioinnin mahdollistavan oppilaantuntemuksen edellytyksenä on, että opettaja pitää kirjaa oppilaan kaikesta toiminnasta koulussa ja vaikkapa valokuvaa hänen käsityötunnilla valmistamansa tuotteet.

Opettajan pitää vastaajan 1 mielestä käydä kirjanpitonsa avulla keskustelua oppilaan kanssa tämän numerosta. Vastaaja 1 katsoo, että opettajan on kuunneltava oppilaan perustelut siitä, mikä arvosana hänelle tulisi antaa ja miksi. Vastaaja 1 uskoo, että oppilaat arvioivat itseään yleensä melko realistisesti. Vastaaja 1 tähdentää, että

vaikka opettajan on otettava oppilas mukaan arvioinnin suorittamiseen, on hänen säilytettävä itsellään täysi valta päättää arvosanasta.

Vastaajan 1 mielestä arvioinnissa täytyy ottaa huomioon oppilaiden elämäntilanne ja muistaa, että koulunkäyntivaikeudet johtuvat usein ongelmista kotona – joskus traagisistakin asioista. Vaikeuksien syihin on vastaajan 1 mukaan myös reagoitava. Vastaajan 1 arviointikäsitteys vaikuttaisi kaiken kaikkiaan olevan lähinnä kontekstuaalinen. Kontekstuaalisena on pidettävä myös käsityökasvatuksen arviointi-ihannetta (TAULUKKO 8).

Mitä on hyvä?

TAULUKKO 9. Vastaajan 1 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen hyvän olemukseen

| Vastaaja 1 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|------------------------------|--|
| Velvollisuusetiikka korostuu | Tilanne-etiikka, hyvä opetus auttaa oppilasta selviämään käsityön menetelmin vaihtelevissa tilanteissa |

Vastaajan 1 ajattelussa näkyy vahvana ajatus siitä, että koulun ensisijaisena tehtävänä on antaa oppilaille valmiuksia selviytyä maailmassa, toteuttaa itseään ja tulla onnellisiksi. Toisena koulun tarkoituksena hän pitää yhteiskuntaan sosiaalistamista. Vastaaja 1 katsoo, että oppilaat on nähtävä ihmisinä, ei vain massana, jolle pitää opettaa tietyt asiat. Vastaajan 1 ajattelussa on havaittavissa selvä velvollisuuseettinen pohjavire. Käsityökasvatus puolestaan korostaa jokaisen valintatilanteen ainutlaatuisuutta – valinnat käsitetään käsityökasvatuksessa ensisijaisesti tuotteisiin ja niiden ominaisuuksiin kohdistuviksi ratkaisuiksi (TAULUKKO 9).

Oppimiskäsitys

TAULUKKO 10. Vastaajan 1 ja hänen taustatieteensä oppimiskäsitys

| Vastaaja 1 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|--|
| Realistinen, konstruktivismi ihanteena | Konstruktivistis-kontekstuaalinen, realistinen |

Vastaajan 1 oppimiskäsitys hahmottuu lähinnä realistiseksi. Hän pitää oppilaan omaa suunnittelua ja kokeilevaa toteutusta, konstruktivismia, ihanteena, mutta mainitsee, että opettajan on välttämätöntä opettaa tietyt asiat juuri tietyllä tavalla – tästä käy esimerkkinä vaarallisten koneiden käyttö. Vastaajan 1 mukaan opettajan on asetettava oppilaiden konstruoinnille tietyt rajat – oppilaiden on hyväksyttävä suunnitelmansa opettajalla ja opettajan tehtävä on sanoa asioihin viimeinen sana. Käsityökasvatuksen filosofia käsittää oppimisen samankaltaisesti (TAULUKKO 10).

Taustatieteen vaikutus vastaajan 1 ajatteluun

Vastaaja 1 on opiskellut Rauman opettajankoulutuslaitoksella käsityökasvatusta. Hänen käsityksensä hyvästä on melko yhteneväinen käsityökasvatuksen määritelmän kanssa – sekä vastaaja 1 että hänen taustatieteensä lähtevät siitä, että hyvä opetus auttaa oppilasta selviämään maailmassa. Tämä näkyy myös curriculum-tyyppisenä opetussuunnitelmafilosofiana, Bildung-tyyppisenä suhtautumisena oppilaaseen, moraalisen imperatiivin painottamisena opettajan toiminnassa sekä kontekstualistisena arviointi-ihanteena. Vastaajan 1 oppimiskäsitys on hyvin samankaltainen, kuin mikä on löydettävissä käsityökasvatuksen filosofiasta – realistinen, mutta konstruktivismia ihanteena pitävä ajattelutapa. Käsityökasvatuksen filosofian mukainen opetus tapahtuu käsityötilassa, mutta vastaaja 1 laajentaisi opetusta myös muualle kouluun ja koulun ulkopuolelle.

Käsityökasvatuksen filosofia ja vastaajan 1 ajattelu eroavat hieman siinä, että käsityökasvatuksessa vaikuttaa olevan ainakin periaatteessa ihanteena oppilaan täysi valinnanvapaus sisältöjen suhteen, mutta vastaaja 1 korostaa opettajan sananvaltaa, vaikka ottaakin oppilaan mukaan sisältöjen suunnitteluun. Toisaalta

käsityökasvatuskin näkee opettajan tehtävänä olevan oppilaan ohjaamisen omia tavoitteitaan kohti.

6.1.3. Vastaaja 2 (käsityökasvatus)

Opetussuunnitelma

TAULUKKO 11. Vastaajan 2 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opetussuunnitelmaan

| Vastaaja 2 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|-------------------------------|
| Lehrplan painottuu, perustaitojen ja -tietojen hallinta yleistavoitteena | curriculum |

Vastaajan 2 suhtautuminen opetussuunnitelmaan noudattaa pikemminkin Lehrplan- kuin curriculum-ajattelua, vaikka molemmat mallit ovatkin havaittavissa hänen pohdinnassaan. Hänen taustatieteensä käsityökasvatuksen opetussuunnitelmaideologia on curriculum-tyyppistä (TAULUKKO 11). Vastaaja 2 on suorittanut omia tieteellisiä tutkimuksia, joiden yhteydessä hän on käynyt keskusteluja anonyymeiksi jättämiensä tahojen kanssa. Vuoropuhelun tuloksena vastaaja 2 on tullut siihen lopputulokseen, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pitäisi määritellä melko yksityiskohtaisesti tietyt tekniset perustiedot ja -taidot, jotka kaikille oppilaille tulisi opettaa.

Vastaaja 2: *...ne tarttis miltei opetussuunnitelmatasolla käydä ja määritellä semmoset läpikäytävät tekniikat, jotka olis yleisesti määritelty, et tämmöset asiat pitää osata.*

Kaikille oppilaille opettavien pakollisten sisältöjen pitäisi vastaajan 2 mielestä olla samanlaiset kaikissa Suomen kouluissa. Jos kaikkien oppilaiden halutaan oppivan tietyt perustaidot, ne on määriteltävä vastaajan 2 mukaan tarkoin valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa, koska ei voida luottaa kunkin yksittäisen opettajan muutoin opettavan nämä asiat oppilailleen. Vastaajan 2 mukaan valtakunnallisella tasolla pitäisi määritellä nimenomaan opetuksen sisällöt, ei opetusmenetelmiä, joista

päättäminen on hänen mielestään kunkin yksittäisen opettajan asia. Pakollisten aineenhallinnallisten sisältöjen lisäksi käsityössä voisi vastaajan 2 mielestä olla vapaampaan ilmaisuun painottuvia kursseja. Käsityöopetuksen yleistavoitteena pitäisi vastaajan 2 mielestä olla tärkeimpien teknisten perustaitojen ja –tietojen hallinta.

Vastaaja 2: (tällä hetkellä) on opettajan määriteltävissä, et miten tehdään... et jos joku opettaja on kovin kiinnostunut puutöistä, ni sitten saattaa jäädä elektroniikka kokonaan käymättä, ja sit toisin päi.

Sisältö

TAULUKKO 12. Vastaajan 2 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen sisältöön

| Vastaaja 2 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|---|
| Kaikille sama keskeisenä pidetty sisältö, vapaampaa ilmaisuvalinnaiskursseilla | Sisältö ei ole kaikille sama, oppilas saa vaikuttaa |

Vastaajan 2 mielestä valtakunnallisella tasolla pitäisi määritellä tietyt tekniset perussisällöt, jotka kaikille oppilaille olisi opetettava. Käsityökasvatuksen filosofian mukaisessa opetuksessa käytettävät tekniikat määräytyvät valmistettavan tuotteen mukaan (TAULUKKO 12). Vastaajalla 2 ei ole valmista listaa tärkeimmistä tekniikoista, mutta pakollisten sisältöjen tulisi hänen mielestään liittyä kotiympäristöön ja antaa oppilaille valmiuksia selviytyä arjessa. Vastaaja 2 mainitsee esimerkkeinä näistä sisällöistä napin ompelun ja housujen paikkaamisen sekä perustyökalujen, kuten sahan ja akkuporakoneen käytön. Hän pitää tärkeänä myös turvallisen työnteon oppimista, mikä edellyttää, että oppilas tuntee omat taitonsa – että hän ainakin osaisi varoa ”isompia koneita”, jos ei osaa niitä käyttää. Sähkötekniikan alalta vastaaja 2 mainitsee kaikille oppilaille yhteisiksi sisällöiksi esimerkiksi sulakkeen merkityksen, vaihto- ja tasavirran eron sekä tietämyksen siitä, kumpaa kodin pistorasiasta tulee. Näiden sisältöjen lisäksi tunneilla voitaisiin vastaajan 2 mielestä vaikkapa kunnostaa piensähkömoottori, korjata rikkimenneitä leluja tai rakentaa ovikello. Kaiken kaikkiaan kaikille pakollinen sähkötekniikka voisi hänen mukaansa olla fysiikkaa käytäntöön sovellettuna.

***Vastaaja 2:** Niin, kyllä siinä semmosia perustaitoja, et jos pitää laittaa taulu kiinni seinään, ni sit sen pystyy tekemään. Semmosia hyvinkin yksinkertasia perusjuttuja, mitä kotiympäristössä kuuluu tehdä.*

Valinnaisilla kursseilla voitaisiin vastaajan 2 mielestä antaa oppilaiden osallistua sisältöjen valintaan, mutta hänen mielestään opettajan pitää antaa oppilaiden suunnittelulle jokin suunta, koska harva oppilas kykenee täysin itsenäiseen työskentelyyn aiheen valinnasta ja työn suunnittelusta aina tuotteen valmistamiseen saakka. Vastaaja 2 sanoo, että noin 10 prosenttia oppilaista kykenee täysin omatoimiseen työskentelyyn, muut tarvitsevat enemmän tai vähemmän tukea – osa jopa suoran viivan piirtämisen kaltaisissa perusasioissa.

Vastaaja 2 kokee oppilaiden taitotason suuren vaihtelun ja suurten oppilasryhmien aiheuttavan sen, ettei opettajalta riitä kaikille oppilaille kovin paljon aikaa. Tämä johtaa hänen mukaansa siihen, ettei suurin osa oppilaista voi täysin vapaasti päättää sisällöistä edes valinnaiskursseilla. Tosin vastaaja 2 huomauttaa, että jos joku oppilas kykenee tekemään työtä täysin omatoimisesti, hän antaa tämän työskennellä itsenäisesti. Muiden kohdalla vastaaja 2 suosii niin sanottua näennäisvalintaa – hänellä on muutama työvaihtoehto, joista oppilas saa valita. Tällaisen valinnan hän sanoo lisäävän oppilaiden työskentelyhalukkuutta. Kaikkiin työvaihtoehtoihin sisältyvät tietyt tekniikat, jotka vastaaja 2 haluaa oppilaille opettaa.

***Vastaaja 2:** ...ja mulla on kolme samanlaista työideaa, joissa kuitenkin käydään samat tekniikat läpi, mut he saavat itte luakan kesken valita, et haluuko ne tehdä nyt jakkaran vai minkä, mut sil ei ole merkitystä, sillä he tulee kuitenkin käymään nämä samat tekniikat siinä läpi.*

Vastaaja 2 uskoo, että opetusministeriön asettaman segregaatian lieventämistyöryhmän esitys kaikille yhteisistä käsityön sisällöistä koko peruskoulun ajan parantaisi varsinkin tyttöjen tasa-arvoisuutta suhteessa poikiin, sillä hän näkee, että onnistumisen kokemukset teknisissä töissä parantavat tyttöjen uskoa omiin tekniisiin kykyihinsä. Tätä kautta kaikille yhteinen käsityö voisi edistää tasa-arvoa myös työelämässä.

Vastaaja 2 kannattaa uudistusta kuitenkin vain siinä tapauksessa, että käsityön tuntimääriä lisätään, koska hänen mielestään kaikkia tarpeellisia tietoja ja taitoja ei ehditä opettaa, mikäli kummankin sisältöalueen tuntimäärät vähenevät puoleen. Hän on sitä mieltä, että sisältöjen supistuminen johtaisi huonojen ja liian yksinkertaisten tuotteiden valmistamiseen, mikä vaikuttaisi erittäin negatiivisesti oppilaiden käsityksiin käsityöstä.

Metodi

TAULUKKO 13. Vastaajan 2 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen metodiin

| Vastaaja 2 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|---------------------------------|
| Vastaanottavat, ohjaavat ja omatoimiset työtavat | Omatoimiset työtavat korostuvat |

Vastaajan 2 mukaan käytettävät opetusmenetelmät ja työtavat riippuvat täysin käsiteltävästä aiheesta. Käsityökasvatus korostaa omatoimisia työtapoja (TAULUKKO 13). Joidenkin sisältöjen kohdalla on vastaajan 2 mukaan välttämätöntä käyttää vastaanottavaan oppimiseen painottuvia menetelmiä – varsinkin jos oikealla suoritustavalla on merkitystä työturvallisuuden kannalta. Vastaaja 2 huomauttaa, ettei kaikkea tarvitse kuitenkaan opettaa demonstraation kautta, vaan opetuksessa kannattaa käyttää omatoimisiakin työtapoja.

Vastaaja 2: Sanotaan niin, et mitä enemmän metodeja pystyt käyttämään, sitä monipuolisempaa sää sun opetuksestas saat, ja kattavampaa, ja paremmin menee perille.

Konteksti

TAULUKKO 14. Vastaajan 2 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen kontekstiin

| Vastaaja 2 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|-------------------------------|
| Koulun käsityötila, sekä koulu yleensä, myös esim. yritykset, tehtaat, laitokset | Koulun käsityötila |

Vastaaja 2 on sitä mieltä, että käsityöopetuksen kontekstia voidaan laajentaa koulun ulkopuolelle, mutta vierailuissa on järkevää keskittyä paikallisiin tahoihin. Käsityökasvatuksen teoriassa ei mainita koulun ulkopuolisia konteksteja (TAULUKKO 14). Vastaaja 2 ei näe järkevänä esimerkiksi sahavierailun toteuttamista, jos saha on sadan kilometrin päässä koulusta – silloin sahan toimintaperiaatteen voi vastaajan 2 mielestä näyttää oppilaille vaikka kalvolta tai PowerPoint-esityksenä. Vastaaja 2 painottaa muutenkin vierailukohteiden paikallista merkitystä – hän ei näe järkevänä esimerkiksi sitä, että kaikki Suomen peruskoululaiset tekisivät tutustumiskäynnin ydinvoimalaan, mutta ydinvoimaloiden lähikuntien koululaisten vierailu voimalassa olisi vastaajan 2 mielestä perusteltua. Vastaajan 2 mielestä yksi hyvä yhteistyökumppani olisi kunta.

Oppilas

TAULUKKO 15. Vastaajan 2 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen oppilaaseen

| Vastaaja 2 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|--|
| Bildung korostuu, yhteiskuntaa ja koulua ei voi kuitenkaan erottaa toisistaan. | Bildung, koulun ensisijainen tarkoitus on oppilaan henkilökohtainen kehitys. |

Vastaaja 2 suhtautuu oppilaaseen enemmän Bildung- kuin social engineering-ajattelun kautta, samoin kuin hänen taustatieteensä käsityökasvatus (TAULUKKO 15). Vastaajan 2 mielestä sisältöjen pääasiallinen tarkoitus ei ole kehittää ammatillisia valmiuksia, vaan auttaa oppilasta selviytymään arkielämässä. Kuitenkin vastaaja 2 sanoo, että päätehtävänsä ohella opetus voi antaa sellaisia tietoja ja taitoja, joista on hyötyä työelämässä – hänen mielestään on vaikeaa vetää rajaa, mitkä sisällöistä ovat yleissivistäviä ja mitkä liittyvät ammatillisten valmiuksien

kehittämiseen. Peruskoulun vastaaja 2 näkee joka tapauksessa yleissivistävänä kouluna ja opetuksen ensisijaisena lähtökohtana oppilaan tarpeet, ei työelämän.

Social engineering-ajattelua ei vastaajan 2 mielestä voi kuitenkaan erottaa opetuksesta. Hän toteaa, että koulu on yhteiskunnan laitos ja sen tehtävä on hyödyttää sekä oppilasta että yhteiskuntaa – ovathan oppilaat joka tapauksessa yhteiskunnan jäseniä. Kuitenkin vastaaja 2 pitää oppilaan tarpeita ensisijaisina. Hän toteaa tärkeäksi pohdiskelun siitä, järjestetäänkö opetusta lähtökohtaisesti oppilaan vai yhteiskunnan tarpeita ajatellen.

***Vastaaja 2:** Ei niitä voi oikeen erottaa niitäkään. Jos me vaan oudosti kehitettäis yksilöitä ja otettais yhteiskunta pois siitä, niin siit tulis aika merkillistä.*

***Vastaaja 2:** ...mut ei me voida tietenkään mennä neuvostohenkiseen toimintaan, et ”susta tulee nyt sorvaaja, me haluamme tehdä susta nyt huippusorvaajan”. Ja sit monta vuotta tehdään hänest sitte sorvaajaa, niin ei missään nimessä tällästä.*

Opettaja

TAULUKKO 16. Vastaajan 2 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opettajaan

| Vastaaja 2 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|---|---|
| Moraalinen ja pragmaattinen imperatiivi painottuvat | Moraalinen imperatiivi painottuu, opettaja ohjaa oppilasta kohti ”totuutta” |

Vastaaja 2 tarkastelee opettajan toimintaa lähinnä moraalisen ja pragmaattisen imperatiivin kautta. Hänen taustatieteensä käsityökasvatus painottaa eniten moraalista imperatiivia, opettajan toimintaa oppilaan ohjaamiseksi kohti ”totuutta” (TAULUKKO 16). Opettajan tulee vastaajan 2 mukaan toimia luokassa tilannetajuisesti – huomioida jatkuvasti pieniä asioita sekä ottaa kantaa luokassa ilmeneviin sosiaalisiin tilanteisiin, ja kasvattaa lapsia tätä kautta. Opettajan keskeisenä tehtävänä vastaaja 2 näkee myös ainesisältöihin liittyvien tietojen, taitojen ja valmiuksien välittämisen oppilaille. Näin hän korostaa myös pragmaattista imperatiivia. Kasvatusta ei voi vastaajan 2 mukaan erottaa opettamisesta, vaan

kasvatus tapahtuu opetuksen yhteydessä. Vastaaja 2 mainitsee, että opettaja on virkamies ja jo viran puolesta lasten hyvinvointi kuuluu hänelle – erityisesti luokanvalvojalle, joka viettää usein enemmän aikaa lapsen kanssa kuin tämän vanhemmat.

Arviointi

TAULUKKO 17. Vastaajan 2 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen arviointiin

| Vastaaja 2 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|---|--|
| Kognitiivinen ja behavioristinen, myös kontekstuaalinen arviointi | kontekstuaalinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää |

Vastaaja 2 pitää tärkeinä arvioinnissa huomioitavina asioina oppilaan taitoja, omatoimisuutta, kykyä vastaanottaa ja soveltaa ohjeita, sekä sitä, millainen on työn tuloksena syntyvä tuote – vastaajan 2 mielestä pitäisi siis kontekstuaalisesti arvioida koko prosessia, vaikka muuten hänen arviointikäsitteensä onkin tietojen ja taitojen hallinnan korostamisen kognitiivinen ja behavioristinen. Hänen taustatieteensä käsityökasvatuksen filosofiassa nousee esiin erityisesti kontekstuaalinen arviointi (TAULUKKO 17). Varsinkin käsityön kaltaisessa taito- ja taideaineessa pitäisi vastaajan 2 mukaan ottaa huomioon oppilaan motivaatio ja kiinnostus käsiteltäviä aiheita kohtaan. Vastaaja 2 kokee arvioinnin kannalta ongelmalliseksi sen, että osa oppilaista ei välttämättä saa jakson aikana aikaiseksi juuri mitään näkyvää.

Vastaaja 2: ...ja sit yks on saanu leikattuu vähän putkee kolmen kuukauden aikana, ja sit niiden työtä pitäis pystyy arvioimaan, et miten hyvin sää nyt oot ne putket katkassu... ...tyän perusteella on tosi vaikee antaa numeroo. No, tämmönen innostuneisuus ja omatoimisuus ja taidot... Siinä nyt oli aika paljon.

Arvioinnilla vastaaja 2 katsoo olevan eri tarkoituksia. Jollain lailla on määriteltävä, minne oppilaat lähtevät peruskoulun jälkeen, ja summatiivinen arviointi on vastaajan 2 mukaan keino tähän. Arvioinnin avulla voidaan hänen mielestään myös kannustaa oppilaita hyviin suorituksiin – toisaalta arviointi voi myös tappaa oppilaan motivaation. Vastaaja 2 ei pidä ongelmallisena, että oppilaan motivaation taustalla on

toive hyvästä arvosanasta. Hänen mielestään on toissijaista, mikä oppilasta motivoi – tärkeämpänä hän pitää sitä, että oppilas oppii.

Vastaajan 2 arviointikäsitystä on hankalaa määritellä yksiselitteisesti – se ei edusta selvästi mitään teoreettista arviointikäsitystä. Kognitiivinen ja behavioristinen käsitys nousevat päällimmäisinä esiin, koska vastaaja 2 painottaa tietojen ja taitojen hallitsemista, eikä pidä oppilaan motivaation syitä tärkeinä. Toisaalta hänen käsityksissään on havaittavissa kontekstualismiin viittaavaa tilannesidonnaisuutta ja oppilaskohtaisuutta – vastaaja 2 kertoo antavansa joskus ”kannustusnumeroita” oppilaille, joiden arvosanasta on vaikea päättää. Tällöin vastaaja 2 käy keskustelua kyseisten oppilaiden kanssa ja kertoo heille arviointinsa perusteista.

Mitä on hyvä?

TAULUKKO 18. Vastaajan 2 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen hyvän olemukseen

| Vastaaja 2 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|--|--|
| Seuraus- ja tilanne-etiikka, hyvä opetus antaa välineitä arjenhallintaan | Tilanne-etiikka, hyvä opetus auttaa oppilasta selviämään käsityön menetelmin vaihtelevissa tilanteissa |

Vastaaja 2 pitää hyvänä sellaista opetusta, joka antaa oppilaalle valmiuksia selvittää arkipäivän tekniikkaan liittyvistä tilanteista. Tältä osin vastaajan 2 näkemyksissä korostuu seurausetiikka. Opetuksen keskushenkilönä hän näkee oppilaan ja opetus on hänestä järjestetty ensisijaisesti oppilasta varten. Toisaalta vastaaja painottaa opetuksen tilanne-eettistä luonnetta – oppilaiden kasvattamista sen kautta, että opettaja ottaa jatkuvasti kantaa luokassa ilmeneviin sosiaalisiin tilanteisiin ja huomioi ”pieniä asioita”. Tilanne-etiikkaa korostaa myös käsityökasvatus, joskin se käsittää tilannesidonnaisuuden lähinnä valmistettavaa tuotetta koskeviksi valinnoiksi (TAULUKKO 18).

Oppimiskäsitys

TAULUKKO 19. Vastaajan 2 ja hänen taustatieteensä oppimiskäsitys

| Vastaaja 2 | Taustatiede (käsityökasvatus) |
|---|--|
| Realistinen, kognitiiviset ja behavioristiset näkökulmat korostuvat | Konstruktivistis-kontekstuaalinen, realistinen |

Vastaajan 2 oppimiskäsitys on ennen kaikkea realistinen. Hän pitää konstruktivismia ihanteena, mutta uskoo, että suurin osa oppilaista ei kykene kovin konstruktiiiviseen oppimiseen. Siksi vastaajan 2 ajattelussa korostuvat kognitiiviset ja behavioristiset näkökulmat. Hän uskoo, että opetuksen järjestäminen yksilöllisesti ja oppilaskohtaisesti johtaa parhaisiin tuloksiin. Käsityökasvatus painottaa konstruktivismia enemmän kuin vastaaja 2 (TAULUKKO 19).

Taustatieteen vaikutus vastaajan 2 ajatteluun

Vastaajan 2 näkemykset ovat opetuksen perustekijöiden valossa osin yhteneviä, osin eriäviä suhteessa hänen opiskelemaansa taustatieteeseen, käsityökasvatukseen. Eroja on kuitenkin enemmän kuin yhtäläisyyksiä. Suhtautuminen oppilaaseen on samankaltaista – sekä vastaaja 2 että käsityökasvatuksen filosofia näkevät oppilaan ensisijaisesti Bildung-ideologian kautta. Tosin vastaaja 2 painottaa vahvasti myös oppilaan kasvua osaksi yhteiskuntaa. Metodien osalta sekä vastaaja 2 että käsityökasvatus tieteenä suosivat monipuolisia menetelmiä, vaikkakin käsityökasvatus painottaa omatoimisia työtapoja. Opettajan toiminta näyttäytyy käsityökasvatuksessa ja vastaajan 2 ajattelussa vahvasti moraalisen imperatiivin kautta. Vastaaja 2 painottaa selvästi myös pragmaattista imperatiivia. Näkemys siitä, millaista on hyvä opetus, on samankaltaista vastaajan 2 ajattelussa ja käsityökasvatuksen teoriassa. Molemmat painottavat tilanne-eettisiä näkökulmia, vastaaja 2 korostaa lisäksi seurausetiikkaa – hänen mielestään hyvä opetus johtaa oppilaan arjenhallinnan vahvistumiseen. Myös oppimiskäsityksissä on havaittavissa yhteneväisyyttä – sekä vastaajan 2 pohdintoissa että käsityökasvatuksessa on paljon realistiseen oppimiskäsitykseen viittaavaa, tosin vastaajan 2 vastauksista ilmenee paljon behavioristisia ja kognitivistisia käsityksiä.

Vastaajan 2 ja käsityökasvatuksen näkemykset eroavat suhtautumisessa arviointiin, opetussuunnitelmaan ja opetuksen sisältöihin. Vastaajan 2 arviointikäsitys on kognitivistis-behavioristinen ja kontekstuaalinen, kun taas käsityökasvatus painottaa selvemmin kontekstuaalista arviointia. Käsityökasvatuksen filosofian mukaisessa opetuksessa tekniset sisällöt ovat melko vapaita ja riippuvat valmistettavasta tuotteesta. Vastaaja 2 puolestaan pitäisi hyvänä sitä, että kaikille oppilaille opetettaisiin ensin samat pakolliset sisällöt ja valinnanvapaus kasvaisi vasta sen jälkeen. Hänen käsityksensä opetussuunnitelmasta on enemmän Lehrplan- kuin curriculum-tyyppinen, kun käsityökasvatuksessa korostuu curriculum-ajattelu.

6.1.5. Vastaaja 3 (käsityötiede)

Opetussuunnitelma

TAULUKKO 20. Vastaajan 3 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opetussuunnitelmaan

| Vastaaja 3 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--|----------------------------|
| Curriculum, opetussuunnitelman tavoitteisiin pitäisi pyrkiä lapsia kiinnostavien töiden kautta | ? |

Vastaaja 3 näkee parempana curriculum- kuin Lehrplan-tyyppisen opetussuunnitelmarakenteen. Hänen taustatieteensä käsityötiede ei ota asiaan selkeästi kantaa (TAULUKKO 20). Vastaajan 3 mielestä ei ole hyvä, jos opetussuunnitelma määrää tarkasti käytettävät tekniikat ja jopa valmistettavat tuotteet. Juuri tästä hän kritisoi koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Hänestä on hyvä, että voimassa olevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat suuren vaihtelun opetuksen sisällöissä. Vastaajan 3 mukaan tunneilla pitäisi tehdä lapsia kiinnostavia asioita, ja opetella opetussuunnitelman määräämiä tietoja ja taitoja nimenomaan niiden kautta. Vastaaja 3 mainitsee käsityön yleistavoitteiksi käsityöharrastukseen innostamisen ja käsityön terapeuttisten vaikutusten hyödyntämisen. Käsityötä kouluaineena hän pitää tärkeänä ennen kaikkea siksi, että se tarjoaa vastapainoa muuten lukuainepainotteiselle peruskoululle. Vastaaja 3

mainitsee myös, että käsityö on joillekin oppilaille juuri se aine, jossa he voivat loistaa ja saada onnistumisen kokemuksia, millä on suuri merkitys heidän minäkuvalleen.

Vastaaja 3: ...koulukohtaset opetussuunnitelmat,... niis sanotaa suaraa, et tehdää villasukka... Mun miäst se ei oo hyvä juttu.

Sisältö

TAULUKKO 21. Vastaajan 3 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen sisältöön

| Vastaaja 3 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--|--|
| Sisältö ei ole kaikille sama, oppilas saa vaikuttaa. Opettaja määrittelee kuitenkin tietyt rajat valmistettaville tuotteille | Kulttuuriperinnöstä nousevia uusia sovellutuksia |

Vastaaja 3 pitää hyvänä sitä, että oppilaat saisivat oppia tekniikoita erilaisten tuotteiden kautta – kaikkien ei tarvitse tehdä samanlaista tuotetta. Samankaltaista ajattelua esiintyy käsityötieteen teoriassa, joka painottaa uusia tulkintoja kulttuurista (TAULUKKO 21). Vastaajan 3 mielestä jokin yksittäinen tekniikka ei saa olla opiskelun keskiössä – hän painottaa enemmän sitä, miten ja millaisilla keinoilla opetus toteutetaan. Vastaajan 3 mukaan on hyvä, että kaikille oppilaille opetetaan joitakin perustaitoja, kuten napinläven ompelu. Tällaiset perustaidot pitäisi hänen mielestään kuitenkin käydä läpi siten, että ne liittyvät oppilaan työhön – yksittäisiä tekniikkaharjoituksia vastaaja 3 ei koe hyvänä ratkaisuna. Perustaidot pitäisi hänestä oppia muun työn ohessa.

Vastaaja 3: ...se napinläven ompelu ei oo se juttu, mut sit siin tyässä.. hups, siinäpä tarvitaanki tehä napinläpi ja sit se tulee vähä niinku sillai siin.

Vastaaja 3 on sitä mieltä, että opettaja määrittelee tietyt rajat valmistettaville tuotteille, mutta muuten oppilaat saavat soveltaa. Hän ei anna vaikkapa vaateompelussa kunkin yksittäisen oppilaan päättää täysin itse, mitä vaatetta tämä alkaa valmistaa, vaan luokka voi päättää esimerkiksi äänestämällä, tehdäänkö housut

vai yläosavaate. Vastaaja 3 katsoo, että oppilas on sitä motivoituneempi, mitä enemmän hän saa itse päättää omasta työstään. Mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä enemmän vastaaja 3 antaa heidän määritellä työnsä sisältöjä. Täyttä vapautta sisältöjen suhteen hän ei kuitenkaan koskaan luovuta oppilaalle, koska kokee opettajan olevan viime kädessä vastuussa opetuksen käytännön sujumisesta.

***Vastaaja 3:** ... ainaki yläasteel niinko se, et oppilaat saa ite vähän päättää ja määrätä niist asioist, ni kyl se lisää sitä miälekkyttä ja innokkuutta sitä aihetta kohtaa.. kun et jos opettaja ylhäältä määrää.*

Metodi

TAULUKKO 22. Vastaajan 3 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen metodiin

| Vastaaja 3 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--|----------------------------|
| Vastaanottavat, ohjaavat ja omatoimiset työtavat | ? |

Vastaaja 3 on sitä mieltä, että vaihtelevat työtavat johtavat parhaisiin oppimistuloksiin. Hänen taustatieteensä käsityötiede ei ota asiaan selvästi kantaa (TAULUKKO 22). Vastaaja 3 toteaa demonstraatioiden ongelmana olevan, että kaikki oppilaat ovat aina hieman eri työvaiheissa, joten demonstroitava aihe ei useinkaan ole kaikille ajankohtainen. Tämä johtaa siihen, että asiat jäävät oppilaille usein epäselviksi ja he tulevat usein kysymään neuvoa työvaiheesta, joka on aiemmin demonstroitu. Toisaalta vastaaja 3 huomauttaa, että jos opettaja ei demonstroilainkaan, kuluu häneltä todella paljon aikaa, kun hän näyttää saman asian jokaiselle oppilaalle erikseen. Vastaaja 3 on sitä mieltä, että opettajan on pystyttävä demonstroimaan, joten hänellä on oltava riittävä aineenhallinta opetettavissa sisällöissä.

***Vastaaja 3:** Nois on pualensa ja puolensa (erilaisissa työtavoissa)... Noi niinku tavallaan yhdistettynä on ehkä se realiteetti.*

Konteksti

TAULUKKO 23. Vastaajan 3 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen kontekstiin

| Vastaaja 3 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--|----------------------------|
| Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaot, laitokset | Käsityötila |

Vastaaja 3 suhtautuu erittäin positiivisesti käsityönopetuksen toteuttamiseen muissakin ympäristöissä kuin ainoastaan koulun käsityötilassa. Käsityötiede katsoo käsityön kuuluvan lukuisiin ympäristöihin, mutta se ei suoraan mainitse, missä juuri koulukäsityötä pitäisi toteuttaa (TAULUKKO 23). Vastaaja 3 mainitsee mahdollisina vierailukohteina esimerkiksi teatterin puvustamon ja lavastuspajan. Vierailukäyntien pitäisi hänestä liittyä aina siihen, mitä opetuksessa käydään sillä hetkellä läpi. Vastaajan 3 mielestä vierailuja kannattaa järjestää varsinkin valinnaiskursseilla – 7. luokan pakollisten tuntien puitteissa aika ei hänen mielestään riitä vierailuihin.

Vierailujen tarkoituksena on vastaajan 3 mielestä oppilaan ajatusmaailman laajentaminen – se, että oppilas huomaa käsityöllä olevan merkitystä myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Vierailukäynneillä voi vastaajan 3 mukaan olla myös ammatinvalinnallista merkitystä – varsinkin sellaisilla vierailuilla, jotka nivoutuvat teknisen työn sisältöihin. Tekstiilityön sisällöillä ei ole Suomessa vastaajan 3 mielestä kovin suurta ammatillista merkitystä – hän sanoo, ettei pidä järkevänä erityisemmin kannustaa oppilaita tekstiilialan ammatteihin, koska niiden työllisyystilanne on heikko.

Oppilas

TAULUKKO 24. Vastaajan 3 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen oppilaaseen

| Vastaaja 3 | Taustatiede (käsityötiede) |
|---|--|
| Bildung, Käsityönopetuksen tulee olla yleissivistävää ja kannustaa harrastamaan käsityötä | Bildung, oppilas uudistaa kulttuuriperintöä käsityön menetelmillä. |

Vastaaja 3 suhtautuu oppilaaseen enemmän Bildung-ihanteen kuin social engineering –ajattelutavan kautta, kuten myös käsityötiede (TAULUKKO 24). Hänen mielestään

peruskoulun käsityötunneilla pitää pikemminkin valmistaa oppilasta selviytymään arkielämän jokapäiväisistä käsityöllisistä haasteista kuin opettaa hänelle sellaisia tietoja ja taitoja, joita työelämä edellyttää. Vastaaja huomauttaa, että peruskoulu on yleissivistävä oppilaitos, ei ammattikoulu. Hän painottaa käsityön harrastusnäkökohtia ja sitä kautta kokonaispersoonallisuuden kehittymistä.

Vastaaja 3: (painottaisin)...arkipäivän juttuja, joita jokainen tarvii... Siksi, että peruskoulu on yleissivistävä koulu, eikä mikään ammattikoulu.

Opettaja

TAULUKKO 25. Vastaajan 3 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opettajaan

| Vastaaja 3 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--|----------------------------|
| Pragmaattinen imperatiivi painottuu, moraalinen imperatiivi myös havaittavissa | ? |

Opettajan toiminnan vastaaja 3 näkee ennen kaikkea pragmaattisen ja osittain myös moraalisen imperatiivin kautta. Käsityötiede ei määrittele suhtautumistaan asiaan (TAULUKKO 25). Vastaaja 3 korostaa vastauksissaan opettajan roolia oppilaiden toiminnan koordinoijana ja aineenhallinnallisten taitojen vahvistajana. Toisaalta hänen mielestään opettaja on 60-prosenttisesti kasvattaja ja 40-prosenttisesti opettaja. Kasvatuksella vastaaja 3 tarkoittaa ennen kaikkea oppilaiden asioiden saattamista sille tolalle, että opetuksen käytäntö hoituu mahdollisimman jouhevasti – esimerkiksi oppilaan lintsatessa vastaaja 3 kokee vastuullaan olevan lähinnä ilmoittaa asiasta luokanvalvojalle. Vastaaja 3 sanoo myös, että oppilaan kanssa voi jutella asioista ja yrittää selvittää lintsauksen syitä. Kuitenkin vastaaja 3 on sitä mieltä, ettei ole yksittäisen aineenopettajan tehtävä selvittää oppilaan mahdollisia ongelmia, jotka usein ovat koulunkäyntivaikeuksien taustalla – hänen mukaansa vastuu tästä kuuluu ennen kaikkea oppilashuoltotyöryhmälle, kuraattorille ja luokanvalvojalle.

Toisaalta vastaajan 3 esiin nostama minäkuvan vahvistamisen teema, ja ajatus siitä, että käsityöopetuksen pitäisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen

ja elinympäristönsä muokkaamiseen viihtyisämmäksi, viittaavat moraalisen imperatiivin mukaiseen ajatteluun.

Arviointi

TAULUKKO 26. Vastaajan 3 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen arviointiin

| Vastaaja 3 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--|--|
| Kontekstuaalinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää | konstruktivistinen, oppilaan tulkinta kulttuurista keskeistä |

Vastaajan 3 mielestä oppilasarviointissa pitää keskittyä koko oppimisprosessin arviointiin, ei ensisijaisesti työn lopputuloksena syntyvään tuotteeseen. Oppilaan käytökseen ei saa vastaajan 3 mielestä keskittyä liikaa, sillä siitä annetaan erillinen numero. Oppimisprosessiin kuuluu vastaajan 3 mukaan se, miten oppilas on suunnitellut työtään, miten työskentely on sujunut ja edistynyt ja millainen on työn tuloksena valmistuva tuote.

Vastaaja 3: Mun mielestä pitää arvioida prosessia, eikä produktia, eikä oppilasta.

Vastaaja 3 pitää kontekstuaalista arviointia ihanteena – oppilas, joka ei ole aiemmin pärjännyt kovin hyvin käsityötunnilla, mutta parantaa nopeasti suoritustasoaan, pitäisi vastaajan 3 mukaan palkita myös arvioinnissa. Käsityötiede painottaa konstruktivistista arviointia ja oppilaan tulkintaa kulttuurista (TAULUKKO 26). Vastaaja 3 ei arvioi kaikkia oppilaita saman mittapuun mukaan, vaan suosii henkilökohtaisia arviointikriteerejä. Hänestä kuitenkin se, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät tiukasti hyvän osaamisen kriteerit, rajoittaa yksilökohtaista arviointia.

Arvioinnin tarkoituksena vastaaja 3 näkee sen, että se kertoo oppilaalle, missä tämä on onnistunut ja missä tällä on vielä parannettavaa, ja sitä kautta minäkuvan vahvistamisen. Arvioinnin olemassaolo luo vastaajan 3 mukaan kilpailuhenkeä, jolla hän näkee olevan enimmäkseen motivoivan vaikutuksen – toisaalta hän huomauttaa, että liika kilpailullisuus saattaa lannistaa ja masentaa oppilasta.

Mitä on hyvä?

TAULUKKO 27. Vastaajan 3 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen hyvän olemukseen

| Vastaaja 3 | Taustatiede (käsityötiede) |
|---|--------------------------------|
| Seurausetiikka korostuu, hyvä opetus antaa valmiuksia arkielämään ja kannustaa harrastamaan käsityötä | ei selvää eettistä johtotähteä |

Vastaajan 3 mielestä hyvä käsityönopetus antaa oppilaalle mahdollisuuksia toteuttaa itseään käsityön keinoin juuri itselleen sopivalla tavalla. Käsityötiede ei määrittele hyvää opetusta kovin tarkasti (TAULUKKO 27). Hyvään käsityönopetukseen kuuluu vastaajan 3 mielestä yksilölliseen käsityöharrastukseen kannustaminen. Hyvä käsityönopetus on hänestä yleissivistävää, eikä sen tehtävänä ole ensisijaisesti antaa oppilaalle sellaisia valmiuksia, joita työelämä saattaa heiltä edellyttää.

Oppimiskäsitys

TAULUKKO 28. Vastaajan 3 ja hänen taustatieteensä oppimiskäsitys

| Vastaaja 3 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--------------------|------------------------------------|
| Konstruktivistinen | konstruktivistinen (kognitivismi?) |

Vastaajan 3 oppimiskäsitys on ennen kaikkea konstruktivistinen, kuten käsityötieteenkin (TAULUKKO 28). Vastaaja 3 painottaa vastauksissaan oppilaan valinnanvapautta sisältöjen suhteen, ja korostaa sen edesauttavan oppimista. Oppilaan tarpeet vastaaja 3 näkee koko opetuksen lähtökohtana. Joitakin sisältöjä, lähinnä perustekniikoita, on vastaajan 3 mukaan hyvä käydä läpi opettajajohtoisesti. Kuitenkin hän näkee hyvänä sen, että myös perustekniikat liittyvät oppilaan omaan valmisteilla olevaan tuotteeseen, eivätkä ole irrallaan muusta opetuksesta.

Taustatieteen vaikutus vastaajan 3 ajatteluun

Vastaaja 3 on opiskellut käsityötiedettä, jonka suhdetta opetuksen ja kasvatuksen maailmaan on vaikea määritellä. Käsityötiede ei juuri ota suoraan kantaa

pedagogisiin näkökulmiin – alan perusteoksista on mahdollista päätellä ainakin epäsuorasti jotakin siitä, millaisia opetukseen liittyviä näkemyksiä tieteenala edustaa.

Vastaajan 3 ajattelussa käsityötiede näkyy lähinnä siinä, että hän painottaa oppilaan omaa ilmaisua ja käsityöharrastusta – käsityötieteessä oppilas mainitaan kulttuuriperinnön uudelleentulkitsijaksi ja materiaallinen maailma tulkinnan välineenä. Oppimiskäsitys on sekä vastaajalla kolme että hänen taustatieteellään konstruktivistinen. Muuten taustatieteen vaikutusta vastaajan 3 ajatteluun on vaikea saada tietoa, koska käsityötiede ei määrittele itseään kovin tarkasti suhteessa opetuksen perustekijöihin.

6.1.4. Vastaaja 4 (käsityötiede)

Opetussuunnitelma

TAULUKKO 29. Vastaajan 4 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opetussuunnitelmaan

| Vastaaja 4 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--|----------------------------|
| Curriculum painottuu, Lehrplan tulkittavissa joissain vastauksista. Käsityöllinen yleissivistys ja käsityön harrastaminen opetuksen yleistavoitteena | ? |

Vastaaja 4 suhtautuu opetussuunnitelmaan enemmän curriculum- kuin Lehrplan-ajattelun näkökulmasta, vaikka kumpikin on nähtävissä hänen vastauksissaan. Hänen taustatieteensä käsityötiede ei määrittele suhtautumistaan asiaan (TAULUKKO 29). Vastaaja 4 on sitä mieltä, että käsityönopetuksessa on tärkeää vahvistaa oppilaan suhdetta materiaaliseen maailmaan sekä auttaa häntä ymmärtämään ympärillä olevaa materiaalista maailmaa. Hän mainitsee myös oppilaan ajatusten ja materiaallisen todellisuuden vuoropuhelun. Opetussuunnitelman keskeisenä yleistavoitteena vastaaja 4 pitää oppilaan käsityöllisen yleissivistyksen kehittymistä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että oppilas tuntisi materiaaleja, välineitä ja työstötekniikoita, ja tietäisi, mitä voi milläkin välineillä ja menetelmillä valmistaa tai korjata.

Vastaaja 4: (pitkän aikavälin tavoitteena:) *että tunnistaa asioita arkielämässä ja... jos niinkun haluaa jotain tehdä tai korjata, niin tietää tavallaan, et mistä lähtee liikkeelle.*

Vastaaja 4 näkee erityisesti tekstiilikäsityössä tärkeinä tavoitteina käsityön ilmaisulliset näkökohdat ja käsityön harrastamiseen johdattelemisen. Hän korostaa käsityökulttuurin merkitystä ja huomauttaa, että kulttuuriset ja harrastustoimintaan liittyvät asiat ovat tekstiilityössä korostuneessa asemassa siksi, ettei Suomessa ole enää juurikaan tekstiiliteollisuutta, johon opetuksella voisi olla ammatillisia liittymäkohtia. Vastaaja 4 nostaa esiin myös oppilaiden luovuuden merkityksen, mutta ei pidä sitä sellaisena tavoitteena, johon pitäisi ehdottomasti pyrkiä. Hän painottaa enemmän sinnikkään työnteon merkitystä ja huomauttaa, että epäonnistumisilla on usein kasvattava vaikutus, vaikka ne aiheuttavat turhautumista.

Vastaaja 4: *..voidaan ottaa huomioon se,... mitä ilmasee sillä, mitä tuottaa... voisiko se (tekstiilityö) olla enemmän harrastus, tai semmonen itseilmasun kanava?*

Sisältö

TAULUKKO 30. Vastaajan 4 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen sisältöön

| Vastaaja 4 | Taustatiede (käsityötiede) |
|---|--|
| Sisältö ei ole kaikille sama, oppilas saa vaikuttaa siihen. Käytettävien tekniikoiden ja työmenetelmien tulisi vaihdella oppilaskohtaisesti | Kulttuuriperinnöstä nousevia uusia sovellutuksia |

Vastaajan 4 mielestä ei voida määritellä sellaisia aineenhallinnallisia sisältöjä, jotka kaikkien oppilaiden olisi ehdottomasti hallittava. Käytettävien tekniikoiden ja työmenetelmien tulisi hänen mielestään vaihdella oppilaskohtaisesti. Näin on hänen mukaansa erityisesti tekstiilityön sisältöjen kohdalla. Myös käsityötiede painottaa oppilaan omaa valintaa ja erityisesti tulkintaa (TAULUKKO 30). Vastaaja 4 sanoo toisaalta, että oppisisältöjen on 7. luokalla oltava enemmän kaikille samankaltaisia kuin 8. ja 9. luokan valinnaiskursseilla. 7. luokalla pitäisi hänen mukaansa käydä

perusasioita läpi, jotta oppilaat voisivat myöhemmin suunnitella enemmän itse. Sisältöjen eriyttämisen 8. ja 9. luokalla vastaaja 4 näkee lisäävän oppilaiden motivaatiota käsityötä kohtaan.

Vastaaja 4 korostaa suunnittelu- ja valmistustaitoja ja painottaa sitä, että oppilas oppisi toimimaan materiaalisen maailman parissa. Hän mainitsee myös, että oppilaan olisi hyvä ymmärtää kodin ja yhteiskunnan teknologisia rakenteita, ja ymmärtää ympärillä olevia ilmiöitä. Vastaaja 4 korostaa turvallisen työskentelyn oppimisen merkitystä ja mainitsee joidenkin koneiden ja laitteiden toimintaperiaatteiden ymmärtämisen yhtenä sisältönä.

***Vastaaja 4:** Mä en usko siihen, et pystyy määrittelemään semmosia taitoja, mitkä jokaisen on osattava.. siis jotain motorisia taitoja.*

***Vastaaja 4:** (sisältöjen erilaisuus)..riippuu ihan siitä, minkä ikäinen se on se lapsi tai nuori.*

Metodi

TAULUKKO 31. Vastaajan 4 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen metodiin

| Vastaaja 4 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--|----------------------------|
| Vastaanottavat, ohjaavat ja omatoimiset työtavat | ? |

Vastaaja 4 katsoo, ettei kaikkea käsityötä kannata opettaa samalla tavalla. Hän sanoo, että samaakin sisältöä voi opettaa hyvin erilaisilla tavoilla. Käsityötiede ei määrittele suhtautumistaan asiaan (TAULUKKO 31). Käytettäviä metodeita pitäisi vastaajan 4 mukaan vaihdella opetettavan ryhmän mukaan ja lisäksi oppilaskohtaisesti. Hän käyttäisi opetuksessa niin omatoimisia, ohjattuja kuin vastaanottaviakin työtapoja – omatoimisuuden kehittymistä hän pitää tavoiteltavana.

***Vastaaja 4:** ..ei oo mitään järkeä pitäytyä aina jossain tietyssä menetelmässä... joku oppilasryhmä on hirveen omatoiminen ja itsenäinen ja innostuu... vaik*

tiedonhankinnasta ja osa poruksta on semmosii, et niit ei saa millään tapaa... liikkeelle.

Konteksti

TAULUKKO 32. Vastaajan 4 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen kontekstiin

| Vastaaja 4 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--|----------------------------|
| Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaat, laitokset | Käsityötila |

Vastaaja 4 laajentaisi käsityöopetuksen kontekstia koulun tiloista esimerkiksi yrityksiin. Hän vie mielellään oppilaita yritysvierailuille, koska katsoo sen laajentavan oppilaiden ajatusmaailmaa ja auttavan heitä ymmärtämään, että käsityö on osa yhteiskuntaa, ja liittyy siten laajempiin kokonaisuuksiin kuin ainoastaan koulun elämänpiiri. Käsityötiede katsoo käsityön kuuluvan moniin erilaisiin ympäristöihin, mutta ei ota kantaa koulukäsityön kontekstiin (TAULUKKO 32). Vastaaja 4 näkee vierailut osana yleissivistyksen kehittämistä – niiden pääasiallinen tarkoitus ei ole hänen mielestään esitellä oppilaille heidän mahdollisia tulevaisuuden työympäristöjään. Tosin hän mainitsee, että vierailuja on järjestetty yhdessä opinto-ohjaajan kanssa ja moni oppilas on saattanut löytää vierailukohteista itselleen työelämäntutustumispaikan – ammatilliset näkökulmat ovat vierailuissa mukana tätä kautta. Vastaajan 4 mukaan vierailut koulun ulkopuolelle saattavat olla oppilaille jo sinänsä miellyttäviä elämyksiä, mutta käsityötuntien puitteissa tehtävillä vierailuilla on oltava aina jokin käsityöllinen opetustarkoitus.

Vastaaja 4: *Kyl siin joku juttu täytyy olla käsityöhön klikkiytyneenä, mut just et... siin on jotain muutaki mielenkiinnost, minkä takia ne jaksaa... ne oppilaat lähtee.*

Oppilas

TAULUKKO 33. Vastaajan 4 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen oppilaaseen

| Vastaaja 4 | Taustatiede (käsityötiede) |
|---|--|
| Bildung, Käsityönopetuksen tulee olla yleissivistävää ja edistää arjenhallintaa | Bildung, oppilas uudistaa kulttuuriperintöä käsityön menetelmillä. |

Vastaajan 4 ajattelussa painottuu enemmän Bildung- kuin social engineering-ajattelu, samoin kuin käsityötieteessä (TAULUKKO 33). Vastaajan 4 mukaan käsityönopetuksen tulisi painottua ennen kaikkea arjenhallinnan vahvistamiseen – siihen että oppilas oppisi sellaisia taitoja ja tietoja, joiden avulla hän kykenisi selviämään jokapäiväisessä materiaalisessa maailmassa. Hänestä käsityönopetuksen on oltava yleissivistävää, eikä sen pidä suoraan valmistaa oppilaita esimerkiksi joihinkin teknisiin ammatteihin, vaikka se voikin antaa valmiuksia niihin. Käsityöllinen yleissivistys tarkoittaa vastaajan 4 mukaan tavallisimpien valmistusmenetelmien ja -tekniikoiden hallinnan ja materiaalintuntemuksen lisäksi sitä, että oppilas osaa etsiä tietoa, ja myös kysyä apua sitä tarvitessaan.

***Vastaaja 4:** ...samalla, ku oppii niitä käsityöjuttuja, ni oppii siin myöski soveltaan niitä taitoja sitte ihan arkielämässä.*

Opettaja

TAULUKKO 34. Vastaajan 4 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opettajaan

| Vastaaja 4 | Taustatiede (käsityötiede) |
|---|----------------------------|
| Pragmaattinen imperatiivi painottuu. Moraalinen imperatiivi näkyy myös vastauksista | ? |

Opettajan tehtävänä vastaaja 4 näkee ennen kaikkea sen, että tämä auttaa oppilaita ajattelemaan ja järjestelemään tietoa, sekä hahmottamaan kokonaisuuksia, jotka liittyvät ihmisen ja materiaalin vuoropuheluun. Vastaaja 4 nostaa esiin myös sen, että opettajan tulisi motivoida oppilaita kannustamalla heitä tavoittelemaan jotakin tiettyjä päämääriä ja tavoitteita. Päällimmäisenä opettajan toimintaa ohjaavista

imperatiiveista vastaajan 4 ajattelussa vaikuttaisi olevan pragmaattinen imperatiivi, joka liittyy opetuksen käytännön sujumiseen. Toisaalta vastaaja 4 korostaa arjenhallinnan merkitystä, mikä viittaa pyrkimykseen parantaa oppilaiden elämänlaatua – siis moraaliseen imperatiiviin. Käsityötiede ei määrittele suhtautumistaan asiaan (TAULUKKO 34).

Arviointi

TAULUKKO 35. Vastaajan 4 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen arviointiin

| Vastaaja 4 | Taustatiede (käsityötiede) |
|--------------------------------|---|
| Kognitiivis-konstruktivistinen | Konstruktivistinen, oppilaan tulkinta kulttuuriperinnöstä keskeistä |

Vastaajan 4 mukaan arviointikriteerien on oltava kaikille oppilaille samanlaisia, koska hän ei pidä mahdollisena, että tavoitteet voisivat olla kaikille yksilöllisiä. Hänen arviointikäsityksensä on kokonaisuudessaan kognitiivinen tai konstruktivistinen. Käsityötieteessä on nähtävissä konstruktivistinen arviointikäsitys (TAULUKKO 35). Vastaaja 4 on sitä mieltä, että arvioinnissa tulee keskittyä oppilaan koko työprosessiin – arvioitavia asioita ovat muun muassa itsenäinen työskentely, työskentelyn sujuvuus, ryhmässä toimiminen ja valmiin tuotteen ominaisuudet. Vastaajan 4 mielestä arvioinnissa ei saa keskittyä lapsen ominaisuuksiin ja käytökseen, sillä niistä annetaan erillinen numero. Vastaajan 4 mukaan arviointikriteerit tulee määritellä jo kurssin alussa ja arviointia tulee suorittaa jatkuvasti – hänestä arviointi on hyödytöntä, jos oppilas saa vasta kurssin lopussa numeron todistukseen. Arviointi kertoo vastaajan 4 mielestä oppilaalle, missä hän on onnistunut ja missä hänellä on vielä parannettavaa. Vastaajan 4 mukaan arviointi on opettajan velvollisuus oppilasta kohtaan, sillä oppilas voi kehittää itseään arvioinnin suunnassa.

Vastaaja 4: ...arviointikriteerit täytyy määritellä jo siinä suunnitteluvaiheessa... arviointi tapahtuu koko aika siinä (kurssin aikana), et ei siinä oo mitään järkeä... jos ensin käydään kurssi ja sit se tehään siä lopuks.

Vastaaja 4 huomauttaa, ettei oppilasarvioinnin tarvitse aina olla opettajan suorittamaa, vaan oppilaat voivat arvioida myös toisiaan. Vertaisarviointi kehittää vastaajan 4 mukaan arvioitavan oppilaan lisäksi myös arvioivia oppilaita – he oppivat löytämään toisten työstä olennaisia asioita ja kehittävät lisäksi palautteenantotaitojaan. Eri töiden arvioinnissa voidaan vastaajan 4 mielestä painottaa eri asioita.

***Vastaaja 4:** Sama juttu kun menetelmien suhteen, että pitääkö kaikki aina tehdä samalla tavalla?*

Mitä on hyvä?

TAULUKKO 36. Vastaajan 4 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen hyvän olemukseen

| Vastaaja 4 | Taustatiede (käsityötiede) |
|---|-----------------------------------|
| Seurausetiikka korostuu, hyvä opetus antaa valmiuksia arkielämään | Ei selvää eettistä johtotähteä |

Vastaaja 4 pitää hyvänä sellaista opetusta, joka antaa oppilaalle valmiuksia tulla toimeen arkipäivässä vahvistamalla hänen käsityöllistä yleissivistystään. Menetelmiä vastaaja 4 vaihtelisi oppilasryhmän ja muiden muuttuvien tekijöiden mukaan, mutta päämääränä on aina arjenhallinnan vahvistaminen. Vastaaja 4 mainitsee tavoitteina myös oppilaan tutustuttamisen käsityökulttuuriin ja käsityön harrastamiseen rohkaisemisen – siis itseilmaisun. Tavoite-orientoitumisen vuoksi vastaajan 4 ajattelussa korostuvat seurauseettiset näkökulmat. Käsityötiede ei tieteenä määrittele käsitystään hyvästä opetuksesta (TAULUKKO 36).

Oppimiskäsitys

TAULUKKO 37. Vastaajan 4 ja hänen taustatieteensä oppimiskäsitys

| Vastaaja 4 | Taustatiede (käsityötiede) |
|-------------|------------------------------------|
| Realistinen | Konstruktivistinen (kognitivismi?) |

Vastaaja 4 on sitä mieltä, että käytettäviä opetusmetodeita tulee vaihdella opetettavan ryhmän mukaan ja myös oppilaskohtaisesti, mikä viittaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Toisaalta vastaaja 4 painottaa mm. turvallisen työskentelyn oppimista ja mainitsee myös, että oppilaan olisi hyvä ymmärtää kodin ja yhteiskunnan teknologisia rakenteita ja ymmärtää ympärillään olevia ilmiöitä. Oppimiskäsitys on tältä osin kognitivistinen tai behavioristinen. Koska vastaaja 4 näkee oppimistavan olevan kiinteästi sidoksissa siihen, mitä opitaan, voidaan hänen oppimiskäsityksensä määritellä realistiseksi. Käsityötieteessä on havaittavissa konstruktivistista ajattelua, vaikkei se selkeästi määrittelekään oppimiskäsitystään (TAULUKKO 37).

Taustatieteen vaikutus vastaajan 4 ajatteluun.

Vastaaja 4 on opiskellut pääaineenaan käsityötiedettä, joka ei määrittele itseään kovin tarkasti suhteessa opetuksen ja kasvatuksen maailmaan, joten taustatieteen vaikutusta hänen näkemyksiinsä on vaikea arvioida. Vastaajan 4 ajattelussa hänen opiskelemaisensa taustatiede näkyy vahvasti etenkin siinä, että hän painottaa oppilaan omaa ilmaisua käsityöllisin keinoin – käsityötieteessä on keskeistä juuri materiaaliekspressio. Käsityötiede, samoin kuin vastaaja 4, painottaa käsityön kulttuurisia merkityksiä. Vastaaja 4 nostaa esiin sellaisia teemoja kuin tekstiilitaide ja valmistettavan tuotteen muotokielen ja värien merkityksen tekijälle itselleen. Bildung-ajattelu korostuukin sekä vastaajan 4 ajattelussa että käsityötieteessä. Arvioinnin osalta käsityötieteen mukaisen opetuksen voisi ajatella painottavan oppilaan tulkintaa kulttuuriperinnöstä. Tältä osin vastaajan 4 ajatukset ovat yhteneväisiä taustatieteen kanssa.

6.1.2. Vastaaja 5 (teknologiakasvatus)

Opetussuunnitelma

TAULUKKO 38. Vastaajan 5 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opetussuunnitelmaan

| Vastaaja 5 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|---|-------------------------------------|
| Curriculum painottuu enemmän. Lehrplan näkyy erityisesti 7. luokkaa koskevassa ajattelussa. | Lehrplan |

Vastaajan 5 suhtautuminen opetussuunnitelmaan curriculum-Lehrplan-akselilla on kaksijakoinen. Hän pitää hyvänä, että seitsemännen luokan oppilaille opetetaan perustaitoja ja –tekniikoita, joita hän tarvitsee jokapäiväisessä arjessaan. Kun nämä taidot on opiskeltu, voidaan myöhemmin, lähinnä 8. ja 9.-luokan valinnaiskursseilla, antaa oppilaiden päättää itse, mitä tunnilla tehdään. Vastaajan 5 taustatieteessä, teknologiakasvatuksessa, korostuu Lehrplan-ajattelu (TAULUKKO 38). Vastaaja 5 painottaa sitä, että perusasiat on oltava oppilailla hallussa, jotta he voisivat suunnitella itse töitään ja soveltaa taitojaan. Koska oman suunnitelman mukaan tekeminen on vastaajan 5 mielestä se, mihin pyritään, painottuu hänen opetussuunnitelma-ajattelussaan curriculum-tyyppinen ajattelu Lehrplania enemmän. Vastaaja 5 kritisoi voimassa olevia opetussuunnitelman perusteita liiasta painottumisesta tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin. Hänen mielestään opetus on aina myös kasvatusta, yhdessä olemista ja elämistä. Hyvänä opetuksen yleistavoitteena vastaaja 5 näkee ”elämisen oppimisen” lisäksi sen, ettei oppilas olisi neuvoton arkipäivän teknologisten ongelmien edessä.

Sisältö

TAULUKKO 39. Vastaajan 5 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen sisältöön

| Vastaaja 5 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--|---|
| Kaikille sama keskeisenä pidetty sisältö 7-luokalla, 8. ja 9. luokalla enemmän valinnaisuutta. | Kaikille samat keskeisinä pidettyihin teknologioihin liittyvät sisällöt |

Vastaajan 5 mukaan seitsemännen luokan oppilaille on opetettava perusasiat, joita he tarvitsevat myöhemmässä elämässään sekä toisaalta 8. ja 9.-luokan valinnaiskursseilla, joilla vastaaja 5 antaa oppilaiden suunnitella työnsä itse. Opetussisällöt ovat siis 7. luokalla kaikille likipitään samanlaisia, myöhemmin sisällöt eriytyvät. Teknologiakasvatuksessa on ihanteena opettaa keskeisinä pidetyt teknologiat kaikille (TAULUKKO 39). Vastaajan 5 mukaan perusasiat on käytävä läpi yhteisesti, jotta oppilaat kykenisivät myöhemmin suunnittelemaan itse työtään. Seitsemännellä luokalla ei hänen mielestään kannata painottaa kovin paljon oppilaiden omaa suunnittelua, koska heillä ei ole vielä tarvittavia perustaitoja ja -tietoja, joiden pohjalta suunnittelu tapahtuu. Vastaajan 5 mukaan käsityöopetuksen tulee olla yleissivistävää, koska peruskoulu on yleissivistävä koulu. Kaikille opetettaviksi perustaidoiksi vastaaja 5 määrittelee mm. akkuporakoneen ja pylväsporakoneen käytön, ruuviliitoksen tekemisen, höyläykset sekä vannesahalla sahaamisen.

Vastaaja 5: *Jos sää et oo ikinä vaikka taivuttanu putkee metallissa, niin miten sää pystyt suunnitella sitä sitte?*

Vastaaja 5 katsoo, ettei opettaja voi odottaa jokaisen oppilaan olevan innostunut käsityöstä, saati pakottaa heitä olemaan kiinnostuneita aineesta. Hänen mukaansa ne oppilaat, jotka ovat kiinnostuneita ja motivoituneita, työskentelevät mielellään joka tapauksessa. Vastaaja 5 sanoo, ettei opettaja voi millään ”tempuilla” saada kiinnostusta aikaan. Hänen mukaansa oppilaat on kohdattava aidosti ihmisinä ennen kuin voidaan keskittyä taidollisiin ja tiedollisiin tavoitteisiin, joiden omaksuminen edellyttää juuri oppilaan ja opettajan aitoa vuorovaikutusta. Vastaajan 5 mukaan valinnaiskursseilla oppilaskohtaiset sisällöt eriytyvät automaattisesti, koska oppilaat

suunnittelevat itse työnsä. Hän pitää erittäin hyvänä sitä, etteivät peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määritä opetussisältöjä kovin tarkasti, vaan antavat paljon mahdollisuuksia soveltaa.

***Vastaaja 5:** Ei sellanen, joka ei osaa tehdä... suunnittele mitään isoo lipastoo vaikka puutöissä. Kyl se tekee jonku piänen laatikon.*

***Vastaaja 5:** Kun pääsee oppilaan kanssa niinkun.. samalle tasolle, ni sitte alkaa hommaki luistaa. ... Mut jos on napit vastakkain, nin ei siitä tuu yhtään mitään.*

Vastaaja 5 suhtautuu myönteisesti opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman segregaaation lieventämistyöryhmän loppuraportissaan esittämään ehdotukseen siitä, että kaikille oppilaille opetettaisiin samansisältöistä käsityötä koko peruskoulun ajan. Hän toteaa opettajien kannalta tosin olevan mukavampaa, että teknistä työtä ja tekstiilityötä opetetaan toisistaan erillisiä, koska tällöin sisällöissä päästään syvemmälle ja opettajalla on työssään enemmän haasteita. Lisäksi kaikille samansisältöinen käsityö saattaisi vähentää kummankin sisältöalueen tuntimääriä jopa puolella, mikä vaikuttaisi merkittävästi opettajien työkuvaan.

Kuitenkin vastaaja 5 yrittää ajatella asiaa ensisijaisesti oppilaiden näkökulmasta. Hän näkee sekä teknisen työn että tekstiilityön sisällöt tärkeinä yleissivistyksen osina, joista jokaisen tulisi tietää jotakin. Vastaaja 5 on huomannut sukupuoleen perustuvaa jaottelua koulukäsityön yhteydessä. Hän sanoo, että tyttöjä saatetaan ohjata valitsemaan tekstiilityö, ja pojilla saattaa joissakin kunnissa olla jopa sukupuolestaan johtuva ”etuajo-oikeus” tekniseen työhön. Lisäksi hän toteaa, että tyttöjä pidetään usein teknisesti ”vajaina”. Vastaajan 5 mukaan yhteiskunnassa on tarpeeksi sukupuoleen perustuvaa eriarvoisuutta ilman koulumaailmassa esiintyvää jaotteluakin. Tästä syystä hän näkee, että teknisen työn oppiminen kuuluu yhtäläillä tytöille kuin pojille, eikä tyttöjen tarvitsisi olla ”kovia mimmejä”, uskaltautuakseen poikien kanssa tekniseen työhön.

Metodi

TAULUKKO 40. Vastaajan 5 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen metodiin

| Vastaaja 5 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|---|--|
| Ohjatut työtavat, vastaanottava oppiminen, valinnaisuudessa omatoimiset työtavat. | Ohjatut työtavat, vastaanottava oppiminen. |

Vastaajan 5 mukaan käytettävät opetusmenetelmät riippuvat aina opetettavista sisällöistä. Opettaessaan seitsemäsluokkalaisten perustekniikoita painottuu hänen opetuksensa opettajan demonstraatioon ja oppilaiden työskentely vastaanottaviin työtapoihin. Kuitenkin valinnaiskursseilla, joilla oppilaat tekevät itse suunnittelemaansa töitä, heidän on osattava suunnitella myös työjärjestyksensä ja se, mitä tekniikoita he käyttävät. Teknologiakasvatuksessa painottuvat ohjatut työtavat (TAULUKKO 40). Omatoimiset työtavat ovat vastaajaa 5 tulkiten tavoite, johon voidaan päästä vain vastaanottavien työtapojen kautta.

***Vastaaja 5:** Tosi vaikee siinä (valinnaiskurssilla) on mitään demonstraatioa ruveta pitämään, kun kaikilla on eri homma, mitä ne tekee.*

Konteksti

TAULUKKO 41. Vastaajan 5 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen kontekstiin

| Vastaaja 5 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--------------------|--|
| Koulun käsityötila | Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaat, laitokset |

Vastaaja 5 on sitä mieltä, että käsityötunnille kuuluu vahvasti oppilaiden oma tekeminen. Hänen mielestään oppilailla ei olisi motivaatiota lähteä tutustumaan ympäristön tahoihin, jotka soveltavat erilaisia teknologioita, vaan he haluavat mieluummin päästä tekemään käsillään. Teknologiakasvatuksessa yritysvierailuja pidetään tärkeinä (TAULUKKO 41).

Vastaaja 5: Kyä siitä melkonen meteli nousis, jos mää sanosin, että pitää lähtee metallityötunnilla vaikka jonnekki.. kattoon tota Tarkiaisen (nimi muutettu) pajaa. Kyä ne (oppilaat) ois tosi näreissään, että eik he pääse itte tekemään.

Oppilas

TAULUKKO 42. Vastaajan 5 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen oppilaaseen

| Vastaaja 5 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|---|--|
| Bildung – oppilas saa valita itselleen tärkeitä oppisisältöjä. Social engineerin mukana | Social engineering – oppilaan on opittava sellaisia taitoja, että hän tulee yhteiskunnalle hyödylliseksi |

Oppilaaseen vastaaja 5 suhtautuu selvästi Bildung-ihanteen, ei social engineering-ajattelun näkökulmasta – päinvastoin kuin taustatieteensä teknologiakasvatus (TAULUKKO 42). Hänen mukaansa opetuksessa pitää keskittyä arkipäivässä tarvittavien tietojen ja taitojen hallintaan, ei työelämän edellyttämään osaamiseen. Vastaajan 5 mielestä käsityössä on siis keskityttävä yleissivistävään opetukseen sen sijasta, että käsityötunneilla toimittaisiin kuin ”ammattikoulun esikoulussa”. Vastaaja 5 huomauttaa, etteivät yläkouluikäiset oppilaat edes vielä tiedä, millaiselle alalle he tulevaisuudessa suuntautuvat. Lisäksi hän mainitsee, että käsityö on joillekin oppilaille se oppiaine, jossa he voivat loistaa. Tätä näkökulmaa vastaaja 5 pitää hyvin tärkeänä.

Vastaaja 5: Eihän ne vielä tossa elämänvaiheessa ees tiärä, mitä ne tulee tekeen isona.

Kuitenkin myös ammatinvalintaan liittyvät kysymykset ovat läsnä yläluokkien opetuksessa, ja oppilaat voivat vastaajan 5 mukaan saada käsityöstä tarttumapintaa siihen, millaista opiskelu ammattikoulussa saattaa olla. Hän kertoo, että hänellä on viime vuonna ollut esimerkiksi sellaisia oppilaita, jotka olivat taitavia hitsaajia. Vastaajalla 5 on ollut näiden oppilaiden kanssa yhteisenä tavoitteena se, että oppilaat pääsisivät ammattikouluun metallialan opintoihin. Vastaaja 5 korostaa, että tällaisten tavoitteiden on tultava aina oppilaalta itseltään. Kaiken kaikkiaan vastaaja 5 kokee,

että oppilaan henkilökohtainen kasvu ja tuleminen yhteiskunnan jäseneksi liittyvät toisiinsa kiinteästi, mutta yksilön kehittymistä ja onnellisuutta hän pitää kuitenkin tärkeämpänä.

Vastaja 5: Ettei se oo mitään välttämättä sellasta koulumista hyväksi.. kansalaiseksi... se peruskoulu. ...onhan se tiätysti osittain sitäkin, ei sitä mihinkään voi pois viädä.

Opettaja

TAULUKKO 43. Vastajan 5 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opettajaan

| Vastaja 5 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--|--|
| Moraalinen imperatiivi painottuu, opettaja ohjaa oppilasta | Pragmaattinen imperatiivi painottuu, opettaja opettaa tärkeiksi katsottuja sisältöjä |

Vastajan 5 näkemyksistä ja kertomuksista nousee esiin, että hän näkee opettajan toiminnan ensisijaisesti moraalisen imperatiivin kautta. Teknologiakasvatuksessa painottuu pragmaattinen imperatiivi (TAULUKKO 43). Vastajan 5 toistaa usein pitävänsä tärkeänä opettajan mahdollisuutta edistää oppilaiden hyvinvointia ja henkistä kasvua. Opettaja voi olla tukena ja turvana erityisesti sellaisille oppilaille, joilla on ongelmia kotona. Vastaja 5 näkee, että opetus on myös olemista ja elämistä yhdessä lasten kanssa ja sitä kautta oppilaiden kasvattamista. Vastaja 5 pitää tärkeänä, että teknisen työn paja voi olla paikka, jossa oppilaat voivat ”olla ja tehdä”.

Vastaja 5 vaikuttaa pitävän ensiarvoisen tärkeänä juuri niiden nuorten kohtaamista, joilla on elämässään vaikeaa. Hän kertoo kahdesta eri oppilaasta, joille tekninen työ on tarjonnut onnistumisen kokemuksia ja vaikuttanut positiivisesti elämänlaatuun. Vastaja 5 kokee opettajan roolin eräänlaisena kanssaeläjänä hyvin tärkeäksi. Hän painottaa sitä, että opettajan on nähtävä oppilas toisena ihmisenä, ei vain teknisen työn oppilaana, jolle on opetettava tietyt oppisisällöt. Vastaja 5 huomauttaa, että kaikille oppilaille ”sen läheisimmän opettajan” ei tietenkään tarvitse olla juuri teknisen työn opettaja. Myönteistä kehitystä vastaja 5 on tukenut myötäelämisen lisäksi esimerkiksi antamalla stipendejä.

Vastaaja 5: (jokainen oppilas) pitää nähdä.. toisena ihmisenä, eikä minkään... aineenopettajan silmälasien kautta... joka mun pitää saada mahdollisimman hyväksi (aineenhallinnallisessa mielessä)

Vastaaja 5: Ja mun mielestä on niinkun hianoo, että ne (oppilaat) saa siälä niinkun olla ja tehdä. Ja oppia myös sitä.. (olemista ja elämistä)

Arviointi

TAULUKKO 44. Vastaajan 5 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen arviointiin

| Vastaaja 5 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--|--|
| Kontekstuaalinen arviointi-ihanne, kokee OPS:n rajoittavan kontekstuaalisuutta | Kognitiivinen arviointi, tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttaminen tärkeää |

Vastaaja 5 pitää oppilasarvioinnissa tärkeänä koko työprosessia – miten työskentely sujuu, millainen on oppilaan asenne, miten työn suunnittelu toteutuu sekä toisaalta myös lopputuloksen, tuotteen, arvioinnin. Vastaaja 5 kokee ongelmalliseksi arvioinnin ja arvioinnin yksilökohtaisuuden ja tasapuolisuuden suhteen. Hänestä olisi hienoa ottaa arvioinnissa huomioon oppilaiden yksilökohtainen kehitys, mutta hän kokee kuitenkin, etteivät opetussuunnitelman arviointiperusteet tue tällaista arviointia. Vastaaja 5 pitää kontekstuaalista arviointia ihanteena, mutta opetussuunnitelman perusteiden arviointiperusteet, jotka keskittyvät behavioristis-kognitivistiseen tietojen ja taitojen omaksumiseen, tuntuvat hänestä rajoittavilta. Teknologiakasvatuksessa painottuvat tietojen ja taitojen osaamisen kontrollointi (TAULUKKO 44).

Pohtiessaan arvioinnin tarkoitusta vastaaja 5 toteaa olevan ylhäältä määrätty, että arviointi on suoritettava. Hän sanoo, että jollei hänellä olisi ollenkaan kokemusta opettajan työstä, ja saisi itse päättää, hän ei ehkä tekisi arviointia ollenkaan. Vastaaja 5 löytää arvioinnista sekä hyviä että huonoja puolia. Hänen mielestään arviointi saattaa joskus johtaa epäterveeseen tilanteeseen, jossa oppilaat keskittyvät liikaa

kilpailemaan, kuka saa parhaan arvosanan. Toisaalta hän näkee arvioinnin oppilasta motivoivana tekijänä. Vastaaja 5 mainitsee arvioinnilla olevan merkitystä myös opettajan arvovallan tuojana – hänen mukaansa oppilaat noudattavat keskuudessaan arvostetun aineen opettajan ohjeita paremmin myös tuntien ulkopuolella kuin jonkin vähemmän arvostetun aineen opettajan.

Mitä on hyvä?

TAULUKKO 45. Vastaajan 5 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen hyvän olemukseen

| Vastaaja 5 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|---|---|
| Tilanne-etiikka – tärkeää kohdata oppilas toisena ihmisenä ja olla elää yhdessä | Utilitarismi – hyvä opetus tuottaa yhteiskunnalle ja elinkeinoelämälle hyödyllisiä osajia |

Opetukseen liittyvä keskeinen eettinen arvokysymys on, millaista on hyvä opetus. Vastaaja 5 määrittelee hyvän opetuksen sellaiseksi, että opettaja pyrkii kohtaamaan oppilaan toisena ihmisenä. Vastaajaa 5 tulkiten voisi määritellä hänen olevan sitä mieltä, että opettajan tulisi ottaa oppilaan kanssa työskennellessään huomioon hänen elämäntilanteensa kokonaisuudessaan. Vastaajan 5 mukaan ihmisten välinen aito kohtaaminen on oppilas-opettaja -suhteessa tärkeämpää kuin se, että opettaja saisi toiminnallaan oppilaan omaksumaan tietoja ja taitoja. Tässä hänen näkemyksensä eroaa voimakkaasti teknologiakasvatuksesta, joka korostaa opetuksen merkitystä elinkeinoelämän tarpeiden täyttäjänä (TAULUKKO 45).

***Vastaaja 5:** Toisen ihmisen kohtaaminen... toisena ihmisenä... se on se, mihin mun mielestä pitää pyrkiä sen, et mitä on hyvä opetus.*

Vastaaja 5 kertoo esimerkin oppilaan kohtaamisesta toisena ihmisenä teknisen työn ulkopuolelta. Hänellä oli toisessa opettamassaan aineessa, matematiikassa, oppilaana Heidi-tyttö (nimi muutettu), jonka käytös oli silmäänpistävän huonoa. Matematiikassa Heidin arvosana oli aluksi 4. Monien vaiheiden kautta Heidi päätyi vastaajan 5 pitämään tukiopetukseen ja lopulta hän viihtyi siellä erittäin hyvin.

Lopulta Heidi sai vuoden viimeisestä matematiikan kokeesta arvosanakseen 9+. Heidin ja vastaajan 5 välille kehittyi luottamuksellinen suhde ja Heidi vietti paljon aikaa vastaajan 5 kanssa myös teknisen työn luokassa. Koti ei ilmeisesti ollut Heidille hyvä paikka, mikä vaikutti osaltaan siihen, että vastaajan 5 kanssa vietetty yhteinen aika oli hänelle hyvin tärkeää.

Oppimiskäsitys

TAULUKKO 46. Vastaajan 5 ja hänen taustatieteensä oppimiskäsitys

| Vastaaja 5 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|-------------|-----------------------------------|
| Realistinen | Kognitivistinen (behavioristinen) |

Vastaajan 5 oppimiskäsitys on ennen kaikkea realistinen. Hän pitää konstruktiivisuutta ja oppilaan omaa suunnittelua ihanteena, muttei katso sen olevan mahdollista ilman teknisten perustaitojen ja -tietojen hallintaa, jotka on vastaajan 5 mielestä järkevää opettaa opettajajohtoisesti. Teknologiakasvatuksessa korostuu kognitivistis-behavioristinen oppimiskäsitys (TAULUKKO 46).

Taustatieteen vaikutus vastaajan 5 ajatteluun

Vastaaja 5 on saanut teknologiakasvatuspainotteisen opettajankoulutuksen. Tämä ei näy hänen arvomaailmassaan – asia on pikemminkin päinvastoin. Teknologiakasvatus lähtee ajatuksesta, että oppilaista olisi kouluttava kansalaisia, jotka pystyvät pitämään yhteiskunnan rattaat liikkeellä, vastaaja 5 taas näkee hyvän opetuksen sellaisena, joka auttaa oppilasta kasvamaan ihmisenä, ja oppimaan elämistä ja olemista. Vastaaja 5 ei pidä ollenkaan välttämättömänä, että kaikkien oppilaiden käsityölliset taidot kehittyisivät mahdollisimman hyvin – hänen mielestään riittää, että oppilas oppii sellaisia taitoja, joilla hän selviytyy arjestaan. Teknologiakasvatus painottaa sitä, että kaikkien oppilaiden olisi opittava yhteiskunnan teknologisten järjestelmien toimintaperiaatteita.

Teknologiakasvatus korostaa ympäröivän yhteiskunnan teknologisiin järjestelmiin tutustumista, mutta vastaaja 5 pitäisi käsityötunnit käsityötiloissa. Koska teknologiakasvatus pitää oppiaineen hallintaa tärkeimpänä, on sen arviointikäsitystä pidettävä kognitivisena ja tulosorientoituneena. Vastaaja 5 näkee ihanteena kontekstuaalisen arvioinnin. Tulsoorientaation takia teknologiakasvatus suhtautuu opettajan toimintaan ennen kaikkea pragmaattisen imperatiivin kautta, kun taas vastaajan 5 ajattelussa painottuu moraalinen imperatiivi.

Vastaaja 5 näkee koulukäsityön yhtenä mahdollisena tapana, jolla oppilas voi rakentaa omaa identiteettiään, saada onnistumisen kokemuksia ja tuntea itsensä hyväksi. Teknologiakasvatuksessa tällaiset näkökulmat eivät korostu. Vastaajan 5 ajattelu on humanistista ja ihanteena on oppilaan ja opettajan kohtaaminen ihmisinä. Vastaajan 5 taustatiede teknologiakasvatus sitä vastoin on viime kädessä markkinahenkisesti orientoitunut koulutusideologia, jossa oppilaalla nähdään olevan ennen kaikkea välinearvoa tuotannontekijänä.

Vaikka vastaajan 5 arvot ovat kovin erilaiset kuin teknologiakasvatuksen, on yhtäläisyyksiäkin havaittavissa joidenkin opetuksen perustekijöiden kohdalla. Teknologiakasvatuksen käsitys opetussuunnitelmasta on Lehrplan-tyyppinen – myös vastaaja 5 painottaa oppiaineen hallintaa varsinkin 7. luokan yhteisessä opetuksessa. Sekä teknologiakasvatus että vastaaja 5 pitävät siis tärkeänä, että kaikille opetetaan samat aineenhallinnalliset perussisällöt.

6.1.6. Vastaaja 6 (teknologiakasvatus)

Opetussuunnitelma

TAULUKKO 47. Vastaajan 6 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opetussuunnitelmaan

| Vastaaja 6 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--|----------------------------------|
| Curriculum painottuu enemmän, Lehrplan taustalla, tavoitteena teknologinen yleissivistys | Lehrplan |

Vastaajan 6 suhtautuminen opetussuunnitelmaan curriculum-Lehrplan –akselilla on kaksijakoista – toisaalta hän näkee hyväksi, että kaikkien oppilaiden kanssa käytäisiin läpi sellaiset sisällöt, että he saavuttaisivat teknologisen yleissivistyksen, toisaalta vastaaja 6 ei määrittele tarkasti yksittäisiä oppisisältöjä, jotka kaikkien oppilaiden olisi hallittava. Hänen opetussuunnitelma-ajattelunsa on kokonaisuudessaan enemmän curriculum- kuin Lehrplan-tyyppistä. Teknologiakasvatuksessa painottuu Lehrplan (TAULUKKO 47).

Vastaaja 6 määrittelee teknologisen yleissivistyksen hyväksi opetuksen yleistavoitteeksi. Teknologisella yleissivistyksellä hän tarkoittaa sitä, että oppilas oppisi havaitsemaan teknologian ympärillään, kiinnostuisi siitä ja ymmärtäisi teknologisia prosesseja. Teknologiakasvatuksen ja käsityökasvatuksen suurimpana erona vastaaja 6 näkee tuotteen aseman ajattelussa. Hänen mukaansa käsityökasvatus painottaa teknologiakasvatusta enemmän valmista tuotetta ja sen ominaisuuksia, vaikka suunnittelu ja luovuus ovatkin mukana prosessissa. Teknologiakasvatus keskittyy hänen mielestään oppimisprosessiin kokonaisuutena, sekä ajattelun kehittämiseen – teknologiakasvatukseen kuuluu vastaajan 6 mukaan myös laaja oppiaineiden integrointi. Vastaaja 6 pitää teknologiakasvatukselliseksi määrittelemiään sisältöjä tärkeämpiä.

Vastaaja 6: ...mentäis enemmän tälläseen teknologiseen suuntaan... otettais sellasia aihepiirejä, missä yhdisteltäis erinäkösiä oppiaineita ja erilaisia materiaaleja ja erilaista ajattelua.

Sisältö

TAULUKKO 48. Vastaajan 6 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen sisältöön

| Vastaaja 6 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--|---|
| Kaikille sama keskeisenä pidetty sisältö, oppilaalle näennäistä valinnaisuutta | Kaikille samat keskeisinä pidettyihin teknologioihin liittyvät sisällöt |

Vastaaja 6 painottaa sisältöjen osalta aihepiiriopetusta, jossa ajattelua kohdistettaisiin yhteiskunnan teknologisiin järjestelmiin. Hänen mukaansa ”lölykauhaopetuksesta” pitää päästä eroon, koska hän ei koe sen edustavan teknologian ymmärtämistä, vaan pitää sitä jo olemassa olevien asioiden jäljentämisenä. Vastaaja 6 ei määrittele tarkkoja yksittäisiä sisältöjä, jotka kaikille oppilaille tulisi opettaa, mutta hänestä opetuksen pitäisi nykyistä enemmän valmentaa oppilaita koulunjälkeiseen elämään.

Sisällöistä päättäminen ei vastaajan 6 mielestä ole ensisijaisesti oppilaan tehtävä. Hänen mukaansa opettajan tehtävä on päättää niistä siten, että etukäteen käsiteltäviksi suunniteltavat asiat tulevat käydyiksi läpi. Tässä suhteessa hänen ajattelunsa on yhtenevää teknologiakasvatuksen kanssa (TAULUKKO 48). Oppilaiden vastaaja 6 antaisi vaikuttaa lähinnä siihen, millaisten töiden kautta asioita käsitellään. Jos aiheena on esimerkiksi tarkastella välityssuhdetta erilaisilla hammasrattailla, antaisi vastaaja 6 oppilaan sijoittaa hammasratasjärjestelmän millaiseen tuotteeseen tahansa – tärkeintä on, että välityssuhde liittyy tuotteen toimintaan. Oppilaan valinnanvapaus sisältöjen suhteen on siis näennäistä. Vastaaja 6 toteaa, että oppilaan oivallukset ovat harvoin täysin uusia innovaatioita, mutta oppilaalle itselleen uusien asioiden oivaltaminen kehittää hänen ajatteluaan.

***Vastaaja 6:** ...totuuden nimissä, niin sen peruskoululaisen on todella vaikeaa keksiä sillä tavalla mitään uutta maailmaan. Se voi olla hänelle uutta, mutta harvoinpa niistä tulee sellasia innovatiivisia juttuja, että ne olis jotain uutta ihmiskunnalle.*

Metodi

TAULUKKO 49. Vastaajan 6 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen metodiin

| Vastaaja 6 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|---|----------------------------------|
| Vastaanottavat, ohjaavat ja omatoimiset työtavat. | Ohjatut työtavat. |

Vastaaja 6 painottaa enemmän oppilaiden itsenäisiä projekteja opettajan ohjauksessa kuin opettajan demonstraatiota. Oppilaalle uudet tekniikat on vastaajan 6 mukaan kuitenkin opetettava vastaanottavien menetelmien avulla, mutta itse tuotteen

suunnittelu on hänen mielestään oppilaan asia. Vastaaja 6 ei pidä järkevänä, että opettaja päättäisi, mitä tuotteita valmistetaan, vaan oppilaan toiveet ja tarpeet ovat keskeisellä sijalla. Uudet tekniikat ja työtavat on vastaajan 6 mukaan opetettava opettajajohtoisesti, koska oppilas ei voi suunnitella tuotteita, jollei hän tunne valmistusmenetelmiä. Vastaajan 6 taustatieteessä, teknologiakasvatuksessa, painottuvat ohjatut työtavat (TAULUKKO 49).

Konteksti

TAULUKKO 50. Vastaajan 6 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen kontekstiin

| Vastaaja 6 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--|--|
| Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaot, laitokset | Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaot, laitokset |

Vastaaja 6 ja hänen taustatieteensä teknologiakasvatus pitävät järkevänä käsityöopetuksen laajentamista koulun ulkopuolelle (TAULUKKO 50). Vastaajan 6 mielestä vierailuja esimerkiksi yrityksiin on hyvä toteuttaa vuosittain. Vierailujen tarkoitus on hänen mukaansa ajattelun laajentaminen – se, että oppilas näkisi käsityötunneilla käsiteltävillä asioilla olevan merkitystä myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Vastaajan 6 mielestä oppilaat on otettava mukaan päätöksentekoon siitä, mihin kohteisiin vierailuita tehdään.

Vastaaja 6: ...et lapset näkee, että ihmiset tekee jotain oikeita töitä käsillään, jotkut poraa työkseen... et näitä taitoja joku tarttee tehdäkseen auton osia tai huonekaluja tai jotain muuta.

Oppilas

TAULUKKO 51. Vastaajan 6 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen oppilaaseen

| Vastaaja 6 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--|---|
| Bildung, oppilas saa valita itselleen tärkeitä oppisisältöjä | Social engineering, oppilaan on opittava sellaisia taitoja, että hän tulee yhteiskunnalle hyödylliseksi |

Vastaaja 6 suhtautuu oppilaaseen enemmän Bildung-ihanteen kuin social engineering-ajattelun kautta, toisin kuin teknologiakasvatus (TAULUKKO 51). Vaikka työelämään liittyviä näkökulmia pitää hänen mielestään huomioida opetuksessa, hän kokee, että opetuksen on ensisijaisesti keskityttävä kehittämään sellaisia taitoja, jotka vahvistavat oppilaan selviämistä arjessa. Vastaaja 6 huomauttaa, että koulun olisi ylipäättään vaikea vastata kovin tarkasti työelämän tarpeisiin, koska niitä on hankala ennakoida ja ne muuttuvat nopeasti.

Opettaja

TAULUKKO 52. Vastaajan 6 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen opettajaan

| Vastaaja 6 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|-------------------------------------|--|
| Pragmaattinen imperatiivi painottuu | Pragmaattinen imperatiivi painottuu, opettaja opettaa tärkeiksi katsottuja sisältöjä |

Vastaaja 6 tarkastelee opettajan toimintaa ennen kaikkea pragmaattisen imperatiivin näkökulmasta, samoin kuin teknologiakasvatus (TAULUKKO 52). Koska hän pitää opetuksen yleistavoitteena sitä, että oppilaat saavuttaisivat teknologisen yleissivistyksen, täytyy opettajan toiminnan tukea tätä tavoitetta. Opettajan päätehtäväksi vastaaja 6 määrittelee sen, että tämä ohjaa oppilaita näkemään maailman teknologisin silmin ja olemaan utelias teknologista ympäristöä kohtaan.

Arviointi

TAULUKKO 53. Vastaajan 6 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen arviointiin

| Vastaaja 6 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--|--|
| Kontekstuaalinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää | Kognitiivinen arviointi, tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttaminen |

Vastaajan 6 arviointinäkemys on ennen kaikkea kontekstuaalinen, teknologiakasvatuksessa se on kognitiivinen (TAULUKKO 53). Vastaajan 6 mielestä oppilaan lähtötaso tulee ottaa huomioon arvioinnissa. Hänen mukaansa arvioinnissa olisi keskityttävä nimenomaan jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen kehittymiseen. Vastaaja 6 huomauttaa tosin, että tällaisen arvioinnin toteuttaminen on erittäin vaikeaa, ja se joudutaan usein toteuttamaan ”näppituntumalla”.

Vastaajan 6 mielestä arvioinnissa tulisi ottaa huomioon koko oppimisprosessi ja oppilaan aktiivisuus, sekä toisaalta oppilaan toiminnan tavoitteellisuus ja rohkeus kokeilla omaperäisiä ratkaisuja työssään. Myös teknologisen yleissivistyksen saavuttamisen pitäisi vastaajan 6 mielestä näkyä arvioinnissa, mutta sen arvioimisen hän kokee erittäin vaikeaksi. Arvioinnin pääasiallisena tarkoituksena vastaaja 6 näkee oppilaiden paremmuusjärjestykseen asettamisen, koska sillä on merkitystä jatko-opintoihin hakeuduttaessa. Hän sanoo, että numeerinen arviointi on käsityössä lähes turhaa, ja oppiaineeseen sopisi paremmin sanallinen arviointi. Vastaaja 6 uskoo, että arviointia suoritetaan yleensä pääasiassa koulua, ei koulun ulkopuolista elämää varten.

Vastaaja 6: *Kouluahan varten me pääasiassa arvioidaan, että harvoja aineita arvioidaan elämää varten loppuviimeen.*

Vastaaja 6: *Mä oisin sitä mieltä, että sitä (käsityötä) ei arvioitais ollenkaan, koska sitä ei voida arvioida elämää varten.*

Mitä on hyvä?

TAULUKKO 54. Vastaajan 6 ja hänen taustatieteensä suhtautuminen hyvän olemukseen

| Vastaaja 6 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--|--|
| Seurausetiikka, tavoitteena teknologinen yleissivistys | Utilitarismi, hyvä opetus tuottaa yhteiskunnalle ja elinkeinoelämälle hyödyllisiä osajia |

Vastaaja 6 näkee hyvän opetuksen sellaisena, joka kehittää oppilaiden teknologista yleissivistystä ja antaa sitä kautta heille valmiuksia selvitä arjen haasteista. Hänen ajatuksissaan hyvästä opetuksesta korostuu siis seurausellinen ajattelu. Teknologiakasvatus korostaa opetuksen roolia yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeiden täyttäjänä (TAULUKKO 54).

Oppimiskäsitys

TAULUKKO 55. Vastaajan 6 ja hänen taustatieteensä oppimiskäsitys

| Vastaaja 6 | Taustatiede (teknologiakasvatus) |
|--------------------|-----------------------------------|
| Konstruktivistinen | Kognitivistinen (behavioristinen) |

Vastaajan 6 oppimiskäsitys on ennen kaikkea konstruktivistinen, teknologiakasvatuksessa se on kognitivistinen (TAULUKKO 55). Vaikka vastaaja 6 pitää hyvänä sitä, että opettaja määrää sisällöille rajatun viitekehyksen, hän painottaa enemmän oppilaan omaa oivaltamista kuin tietämyksen suoraa siirtämistä opettajalta oppilaalle.

Miten taustatiede vaikuttaa vastaajan 6 ajatteluun?

Vastaaja 6 on saanut teknologiakasvatuspainotteisen opettajankoulutuksen. Taustatiede näkyy hänen ajattelussaan siinä, että hän painottaa teknologisen yleissivistyksen merkitystä. Yhteistä taustatieteen ja vastaajan 6 ajattelussa on myös opettajan toiminnan tarkastelu pragmaattisen imperatiivin kautta. Sisältöjen osalta yhteistä on se, että määrättyjen perusasioiden hallinta koetaan tärkeäksi. Yhteistä on myös suhtautuminen opetuksen kontekstin laajentamiseen koulun ulkopuolelle – sekä vastaaja 6 että teknologiakasvatus suhtautuvat siihen erittäin positiivisesti.

Muiden opetuksen perustekijöiden kohdalla vastaajan 6 näkemyksen ovat melko erilaisia kuin teknologiakasvatuksen esiin nostamat teemat. Vastaajan 6 opetussuunnitelma-ajattelu on lähinnä curriculum-tyyppistä, kun teknologiakasvatus painottaa tärkeiksi määriteltyjen oppisisältöjen hallintaa – teknologiakasvatuksessa Lehrplan on keskeisessä asemassa. Oppilaaseen ja hyvään opetukseen vastaaja 6 suhtautuu eri tavalla kuin teknologiakasvatus – hän näkee oppilaan ennen kaikkea Bildung-ihanteen kautta, ja pitää hyvänä sellaista opetusta, joka antaa oppilaalle valmiuksia selvitä arkipäivästä. Teknologiakasvatus näkee opetuksen pääasiallisena tavoitteena sen, että oppilaista kehittyisi osaajia yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeisiin, joten taustatiede noudattaa lähinnä social engineering-ajattelua. Myös vastaajan 6 näkemys arvioinnista poikkeaa teknologiakasvatuksellisesta ajattelusta. Vastaaja 6 kannattaa tilannesidonnaista arviointia ja pitää arviointia käsityössä jopa turhana, kun taas teknologiakasvatus painottaa tietojen omaksumisen arviointia.

6.2 Tulosten perustekijä- ja oppimiskäsityskohtainen analyysi

Opetussuunnitelma

TAULUKKO 56. Vastaajien ja taustatieteiden suhtautuminen opetussuunnitelmaan

| | Vastaajan näkemys | Taustatieteen näkemys |
|------------------------------------|--|-----------------------|
| Vastaaja 1 (käsityökasvatus) | Curriculum. Oppilaat mukaan sisältöjen suunnitteluun. | Curriculum |
| Vastaaja 2 (käsityökasvatus) | Lehrplan painottuu enemmän | Curriculum |
| Vastaaja 3 (käsityötiede) | Curriculum | ? |
| Vastaaja 4 (käsityötiede) | Curriculum painottuu, Lehrplan ilmenee joidenkin vastausten perusteella. Käsityöllinen yleissivistys opetuksen yleistavoitteena. | ? |
| Vastaaja 5 (teknologiakasvatus) | Curriculum painottuu enemmän, Lehrplan näkyy erityisesti 7-luokan Ops:ssa. | Lehrplan |
| Vastaaja 6 (teknologiakasvatus) | Curriculum painottuu enemmän, Lehrplan taustalla. Teknologinen yleissivistys tavoitteena | Lehrplan |

Vastaajien opetussuunnitelma-ajattelu curriculum-Lehrplan-akselilla on kaksijakoista. Kumpikin näkemys on havaittavissa kaikkien vastaajien ajattelussa, mutta vastaajaa 2 lukuun ottamatta heidän vastauksissaan painottuu curriculum-tyyppinen näkemys (TAULUKKO 56). Vastaajan 2 mielestä valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa tulisi määritellä yksityiskohtaisesti ne tekniikat, joiden opiskelu olisi kaikille oppilaille pakollista. Oman suunnittelun hän katsoo kuuluvan ennen kaikkea valinnaiskursseille. Vastaaja 2 ei luota siihen, että opettajat käyvät läpi kaikki keskeiset sisällöt ilman valtakunnallista ohjeistusta. Myös vastaaja 5 painottaa melko paljon oppiaineiden hallintaa – hänen mielestään kaikille oppilaille on 7. luokalla opetettava samat asiat, mikä käy helpoiten siten, että kaikki oppilaat valmistavat samanlaisen tuotteen. Samansuuntaisesti ajattelevat vastaajat 4 ja 6. Vastaajasta 2 poiketen vastaaja 5 katsoo, ettei opetussisältöjä tulisi määrätä valtakunnallisesti. Vastaaja 5 kritisoi opetussuunnitelman perusteita liiasta

painottumisesta tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin. Niiden sijasta pitäisi hänen mielestään keskittyä nykyistä enemmän kasvatuksellisiin tavoitteisiin – siihen, että opittaisiin yhdessä olemista ja elämistä. Vastaajan 6 mielestä käsityönopetuksen tärkein tavoite on teknologisen yleissivistyksen saavuttaminen. Hän ei kuitenkaan määrittele tarkasti, mitä teknologiseen yleissivistykseen kuuluu.

Vastaajien 1 ja 3 näkemyksissä on curriculum-tyyppinen ajattelu havaittavissa kaikkein selvimmin. Vastaaja 1 ei voisi hyväksyä, että opetussuunnitelman perusteissa määriteltäisiin suoraan tekniikat, jotka hänen tulisi opettaa oppilaille. Hänen mielestään opetuksen tulisi keskittyä opetussuunnitelman perusteiden yleisosan tavoitteisiin, joista tärkeimpinä hän näkee ihmisenä kasvamisen, itsetunnon vahvistumisen, muiden huomioimisen ja omasta työstä vastuun ottamisen. Vastaaja 3 puolestaan kritisoi koulukohtaisia opetussuunnitelmia liiallisesta keskittymisestä aineenhallinnallisiin ja teknisiin tavoitteisiin. Hänen mielestään ei ole järkevää, että niissä määritellään yksittäisiä tuotteita, jotka oppilaiden on valmistettava. Vastaaja 3 korostaa käsityön terapeuttisia ja minäkuva vahvistavia vaikutuksia.

Yhteenvedona voidaan todeta kaikkien vastaajien korostavan käsityönopetuksen yleissivistävää luonnetta. He ovat sitä mieltä, että oppilaille on opetettava tietyt perustaidot, jotta he kykenisivät myöhemmin soveltamaan niitä ja suunnittelemaan omaa työtään yhä enemmän kokonaisuutena. Kuitenkin vastaajien näkemyksissä siitä, kuinka tarkasti ja millä tasolla perustaidot on määriteltävä, on suurta vaihtelua. Ääripäinä ovat vastaaja 2, joka kannattaa kaikille oppilaille pakollisten sisältöjen valtakunnallista määrittelyä, ja vastaaja 3, jonka mielestä sisältöjen ei pitäisi olla kovin tarkasti määriteltyjä edes koulukohtaisesti. Vastaajat nostavat esille myös muita kuin tiedollisia ja taidollisia tavoitteita. Näitä ovat ihmisenä kasvaminen, yhdessäolo, käsityön harrastamiseen rohkaistuminen sekä turvalliseen työskentelyyn oppiminen. Osa vastaajista mainitsee tällaisten tavoitteiden olevan taitojen ja tekniikoiden oppimista tärkeämpiä.

Sisältö

TAULUKKO 57. Vastaajien ja taustatieteiden suhtautuminen sisältöön

| | Vastaajan näkemys | Taustatieteen näkemys |
|------------------------------------|---|---|
| Vastaaja 1 (käsityökasvatus) | Ei ole kaikille sama, oppilas saa vaikuttaa, mutta opettaja päättää viime kädessä | Ei ole kaikille sama, oppilas saa vaikuttaa |
| Vastaaja 2 (käsityökasvatus) | Kaikille sama keskeisenä pidetty sisältö | Ei ole kaikille sama, oppilas saa vaikuttaa |
| Vastaaja 3 (käsityötiede) | Ei ole kaikille sama, oppilas saa vaikuttaa Opettaja määrittelee kuitenkin tietyt rajat valmistettaville tuotteille | Kulttuuriperinnöstä nousevia uusia sovellutuksia |
| Vastaaja 4 (käsityötiede) | Ei ole kaikille sama, oppilas saa vaikuttaa Käytettävien tekniikoiden ja työmenetelmien tulisi vaihdella oppilaskohtaisesti | Kulttuuriperinnöstä nousevia uusia sovellutuksia |
| Vastaaja 5 (teknologiakasvatus) | Kaikille sama keskeisenä pidetty sisältö 7. luokalla. 8. ja 9. luokilla enemmän valinnaisuutta | Kaikille samat keskeisinä pidettyihin teknologioihin liittyvät sisällöt |
| Vastaaja 6 (teknologiakasvatus) | Kaikille sama keskeisenä pidetty sisältö, oppilaalle näennäistä valinnaisuutta | kaikille samat keskeisinä pidettyihin teknologioihin liittyvät sisällöt |

Kaikki vastaajat katsovat, että opetuksen sisältöjen on oltava sellaisia, että ne auttavat oppilaita selviytymään arkipäiväisessä ympäristössä. Osa vastaajista määrittelee melko tarkasti, millaisia tekniikoita tunneilla tulisi käydä läpi (vastaajat 2 ja 5), osa ei mainitse mitään yksittäisiä taitoja. Vastaajan 4 mielestä ei voida ollenkaan määritellä sellaisia tietoja ja taitoja, jotka kaikkien olisi osattava. Vastaaja 3 korostaa, että tärkeää ei ole se, mitä tekniikoita oppilaille opetetaan, vaan millaisia opetusmetodeja käytetään. Vastaajat 1,2,5 ja 6 ovat sitä mieltä, että opettaja päättää sisältöjen ytimeistä, tekniikoista ja oppilas saa vaikuttaa lähinnä siihen, millaisia tuotteita valmistamalla tekniikat opiskellaan. Vastaajat katsovat, että sisällöistä päättäminen kuuluu ensisijaisesti opettajalle tämän virkavastuun vuoksi, vaikka he suhtautuvatkin myönteisesti oppilaiden mukaan ottamiseen sisältöjä koskevaan päätöksentekoon (TAULUKKO 57).

Vastaajat ovat sitä mieltä, että valinnaiskursseilla oppilaiden osuus sisältöjen suunnittelussa voi olla suurempi kuin 7. luokan pakollisilla tunneilla. Kuitenkin opettajan kannattaa heidän mielestään antaa jotkin lähtökohdat oppilaiden suunnittelulle. Vastaaja 2 katsoo, että suurin osa oppilaista ei kykene suunnittelemaan työtään itse alusta loppuun saakka. Vastaajan 5 mukaan oppilaskohtaiset sisällöt eriytyvät valinnaiskursseilla automaattisesti, koska oppilaat suunnittelevat itse, mitä tuotteita valmistavat. Vastaaja 1 huomauttaa, että opettajan tulee aina keskustella päätöksistä oppilaan kanssa ja perustella tälle tekemänsä päätökset.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman segregaaation lieventämistyöryhmän esityksestä kaikille yhteisistä käsityön sisällöistä kysyttiin vastaajilta vasta haastattelujen jälkeen sähköpostitse ja sosiaalisen median välityksellä. Aihetta koskeviin kysymyksiin vastasivat vain vastaajat 1, 2 ja 5. Heidän suhtautumisensa uudistukseen on varovaisen myönteistä. Kaikkien mielestä uudistus saattaisi parantaa erityisesti tyttöjen tasa-arvoa, mikä koettiin myönteisenä. Kuitenkin vain vastaaja 5 toteuttaisi esityksen sellaisenaan. Vastaaja 1 näkisi järkevänä toteuttaa ensin pilottihanke, jonka kokemusten pohjalta tehtäisiin koko maan kattavia ratkaisuja. Lisäksi hän säilyttäisi oppilailla mahdollisuuden erikoistua joko tekniseen työhön tai tekstiilityöhön. Vastaaja 2 puolestaan kannattaa uudistusta sillä ehdolla, että käsityön tuntimääriä lisätään – nykyiset tuntimäärät eivät hänen mielestään riitä kummankin sisältöalueen mielekkääseen opiskeluun.

Metodi

TAULUKKO 58. Vastaajien ja taustatieteiden suhtautuminen metodiin

| | Vastaajan näkemys | Taustatieteen näkemys |
|------------------------------------|---|-----------------------|
| Vastaaja 1 (käsityökasvatus) | Vastaanottavat, ohjaavat ja omatoimiset työtavat | Omatoimiset työtavat |
| Vastaaja 2 (käsityökasvatus) | Vastaanottavat, ohjaavat ja omatoimiset työtavat | Omatoimiset työtavat |
| Vastaaja 3 (käsityötiede) | Vastaanottavat, ohjaavat ja omatoimiset työtavat | ? |
| Vastaaja 4 (käsityötiede) | Vastaanottavat, ohjaavat ja omatoimiset työtavat | ? |
| Vastaaja 5 (teknologiakasvatus) | Ohjatut työtavat ja vastaanottava oppiminen 7. luokalla. Valinnaiskursseilla omatoimiset työtavat | Ohjatut työtavat |
| Vastaaja 6 (teknologiakasvatus) | Vastaanottavat, ohjaavat ja omatoimiset työtavat | Ohjatut työtavat |

Kaikki vastaajat ovat sitä mieltä, että monipuolinen opetusmenetelmien ja työtapojen käyttö johtaa parhaaseen tulokseen (TAULUKKO 58). Metodin valintaan vaikuttaa vastaajien mukaan ennen kaikkea opiskeltava sisältö. Tosin vastaaja 4 huomauttaa, että samaakin sisältöä voidaan opettaa menestyksellisesti useilla vaihtoehtoisilla menetelmillä. Vastaaja 3 mainitsee, että sellaiset sisällöt, joiden oikeaoppinen osaaminen vaikuttaa työturvallisuuteen, on käytävä läpi opettajajohtoisesti. Sisällön lisäksi vastaajat nostavat esiin muitakin menetelmän valintaan vaikuttavia tekijöitä, kuten sen, millainen on opetettava ryhmä. Erityisesti vastaajat 1, 2 ja 4 korostavat, että vaikka opetuksessa on hyvä käyttää niin vastaanottavia, ohjattuja kuin omatoimisiakin työtapoja, on oppilaiden omatoimisuuden lisääntyminen tavoiteltavaa. Vastaajan 1 mielestä opettajan tehtävänä on tehdä itsensä tässä mielessä tarpeettomaksi.

Konteksti

TAULUKKO 59. Vastaajien ja taustatieteiden suhtautuminen kontekstiin

| | Vastaajan näkemys | Taustatieteen näkemys |
|------------------------------------|---|--|
| Vastaaja 1 (käsityökasvatus) | Koulun käsityötila sekä koulu yleensä, myös esim. yritykset, tehtaات, laitokset | Koulun käsityötila |
| Vastaaja 2 (käsityökasvatus) | Koulun käsityötila sekä koulu yleensä, myös esim. yritykset, tehtaات, laitokset | Koulun käsityötila |
| Vastaaja 3 (käsityötiede) | Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaات, laitokset | Käsityötila |
| Vastaaja 4 (käsityötiede) | Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaات, laitokset | Käsityötila |
| Vastaaja 5 (teknologiakasvatus) | Koulun käsityötila | Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaات, laitokset |
| Vastaaja 6 (teknologiakasvatus) | Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaات, laitokset | Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaات, laitokset |

Kaikki vastaajat lukuun ottamatta vastaajaa 5 suhtautuvat myönteisesti opetuksen kontekstin laajentamiseen koulun ulkopuolelle (TAULUKKO 59). Vierailukäyntejä eri teknologioita soveltaviin kohteisiin perustellaan yleisesti ajatusmaailman laajentamisella. Vierailujen halutaan saavan oppilaat huomaamaan, että käsityötunneilla opiskeltavilla taidoilla on merkitystä myös koulumaailman ulkopuolella. Vastaajat 1 ja 2 korostavat, että vierailukohteilla olisi oltava paikallista merkitystä. Vastaaja 2 toteaa, että esimerkiksi sahaan voidaan käydä tutustumassa, jos se on lähellä koulua, mutta kovin kauas ei kannata lähteä. Vastaajat 1, 3 ja 4 huomauttavat, että vierailukäynneillä saattaa olla merkitystä oppilaan tulevaan ammatinvalintaan. Vastaajat eivät kuitenkaan koe ammatillisia näkökohtia vierailujen päätarkoitukseksi.

Vastaaja 5 ei ole kovin innostunut vierailujen järjestämisestä. Hänen mielestään käsityöhön kuuluu vahvasti oppilaiden oma tekeminen, eikä oppilailla ole motivaatiota lähteä tutustumaan erilaisiin kohteisiin, koska he mieluummin valmistavat itse tuotteita.

Oppilas

TAULUKKO 60. Vastaajien ja taustatieteiden suhtautuminen oppilaaseen

| | Vastaajan näkemys | Taustatieteen näkemys |
|------------------------------------|--|---|
| Vastaaja 1 (käsityökasvatus) | Bildung, oppilaan kasvu tärkeää | Bildung, oppilas saa valita itselleen tärkeitä oppisisältöjä |
| Vastaaja 2 (käsityökasvatus) | Bildung painottuu, mutta myös social engineering kuuluu olennaisesti kouluun | Bildung, oppilas saa valita itselleen tärkeitä oppisisältöjä |
| Vastaaja 3 (käsityötiede) | Bildung, ”Käsityönopetuksen tulee olla yleissivistävää” | Bildung, oppilas uudistaa kulttuuriperintöä käsityön menetelmillä. |
| Vastaaja 4 (käsityötiede) | Bildung, ”Käsityönopetuksen tulee olla yleissivistävää” | Bildung, oppilas uudistaa kulttuuriperintöä käsityön menetelmillä. |
| Vastaaja 5 (teknologiakasvatus) | Bildung, oppilas saa valita itselleen tärkeitä oppisisältöjä. Social engineering mukana. | Social engineering, oppilaan on opittava sellaisia taitoja, että hän tulee yhteiskunnalle hyödylliseksi |
| Vastaaja 6 (teknologiakasvatus) | Bildung, oppilas saa valita itselleen tärkeitä oppisisältöjä | Social engineering, oppilaan on opittava sellaisia taitoja, että hän tulee yhteiskunnalle hyödylliseksi |

Kaikki vastaajat näkevät oppilaan ensisijaisesti Bildung-ihanteen, eivät social engineering-ajattelun kautta (TAULUKKO 60). He kokevat tärkeämmäksi sen, että opetus auttaa oppilasta yksilönä selviämään maailmassa kuin sen, että koulutus muokkasi oppilaita yhteiskunnan asettamien tavoitteiden suunnassa. Kuitenkin myös social engineering-ajattelu on mukana vastaajien näkemyksissä. He muistuttavat, että vaikka opetuksen päätarkoituksena olisikin yksilön tietojen ja taitojen sekä kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, ei koulua voi irrottaa yhteiskunnallisesta kontekstistaan. Vastaajat katsovat, että käsityönopetus voi hyvin kehittää työelämässä tarvittavia valmiuksia, vaikkei se olekaan opetuksen ensisijainen tavoite. Vastaajan 6 mielestä peruskoulun olisi vaikea vastatakaan työelämän nopeasti muuttuviin tarpeisiin ja vastaaja 5 muistuttaa, etteivät peruskouluikäiset yleensä tiedä, mille alalle he haluaisivat suuntautua. Vastaaja 1 näkee koulun yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattavan vaikutuksen enemmänkin oppilaiden aktiivisen kansalaisuuden kehittämisenä kuin sopeuttamisena johonkin tiettyyn yhteiskunnalliseen rooliin.

Opettaja

TAULUKKO 61. Vastaajien ja taustatieteiden suhtautuminen opettajaan

| | Vastaajan näkemys | Taustatieteen näkemys |
|------------------------------------|---|--|
| Vastaaja 1 (käsityökasvatus) | Moraalinen imperatiivi painottuu, opettaja ohjaa oppilasta | Moraalinen imperatiivi painottuu, opettaja ohjaa oppilasta |
| Vastaaja 2 (käsityökasvatus) | Moraalinen ja pragmaattinen imperatiivi painottuvat | Moraalinen imperatiivi painottuu, opettaja ohjaa oppilasta |
| Vastaaja 3 (käsityötiede) | Pragmaattinen imperatiivi painottuu, myös moraalinen imperatiivi näkyy vastauksista | ? |
| Vastaaja 4 (käsityötiede) | Pragmaattinen imperatiivi painottuu. Moraalinen imperatiivi näkyy myös vastauksista | ? |
| Vastaaja 5 (teknologiakasvatus) | Moraalinen imperatiivi painottuu, opettaja ohjaa oppilasta | Pragmaattinen imperatiivi painottuu, opettaja opettaa tärkeiksi katsottuja sisältöjä |
| Vastaaja 6 (teknologiakasvatus) | Pragmaattinen imperatiivi painottuu | Pragmaattinen imperatiivi painottuu, opettaja opettaa tärkeiksi katsottuja sisältöjä |

Vastaajat näkevät opettajan toiminnan lähinnä moraalisen ja pragmaattisen imperatiivin kautta. Kumpikin on havaittavissa kaikkien vastaajien näkemyksissä (TAULUKKO 61). Moraalinen imperatiivi keskittyy siihen, millainen opettajan toiminta edistää hyvää elämää, pragmaattisessa imperatiivissa painottuvat käytännön opetustyön sujuminen ja opetustavoitteiden saavuttaminen. Moraalinen imperatiivi painottuu eniten vastaajien 1 ja 5 näkemyksissä. Vastaaja 1 nostaa esiin lähimmäisestä huolehtimisen ja vastaaja 5 painottaa oppilaan näkemistä toisena ihmisenä. Hän korostaa vaikeassa asemassa olevien nuorten tukemista.

Vastaajien 2, 3 ja 4 ajatuksissa painottuu moraalisen imperatiivin lisäksi vastaajia 1 ja 5 enemmän pragmaattinen imperatiivi. Kuitenkin he pyrkivät pragmaattista imperatiivia toteuttamalla moraalisen imperatiivin suuntaisiin tavoitteisiin. Esimerkiksi vastaajan 4 mielestä opettajan päätehtävä on auttaa oppilaita järjestelemään ja hallitsemaan tietoa, minkä tarkoituksena hän näkee arjenhallinnan vahvistumisen, mikä johtaa elämänlaadun parantumiseen. Myös vastaaja 2 ajattelee on samankaltaisesti. Hän kannattaa kaikille yhteisiä pakollisia sisältöjä, joiden

hallitsemisen katsoo auttavan oppilaan arjessa selviämistä. Lisäksi vastaaja 2 korostaa opettajan roolia esimerkin kautta kasvattajana – hänen mielestään opettajan on otettava kantaa luokassa ilmeneviin sosiaalisiin tilanteisiin ja huomioida jatkuvasti pieniä asioita. Vastaaja 3 painottaa opettajan roolia oppilaiden aineenhallinnallisten taitojen vahvistajana, toisaalta hän nostaa esiin oppilaiden ihmisenä kehittymisen käsityön kautta.

Vastaajan 6 näkemyksissä pragmaattinen imperatiivi painottuu selvimmin. Hän lähestyy opettajan toimintaa tavoitenäkökulmasta. Vastaaja 6 pitää käsityönopetuksen tärkeimpänä tavoitteena sitä, että oppilaat saavuttaisivat teknologisen yleissivistyksen, joten hän näkee opettajan toiminnan ensisijaisena tehtävänä tämän tavoitteen toteutumisen edistämisen.

Arviointi

TAULUKKO 62. Vastaajien ja taustatieteiden suhtautuminen arviointiin

| | Vastaajan näkemys | Taustatieteen näkemys |
|------------------------------------|---|--|
| Vastaaja 1 (käsityökasvatus) | Kontekstualistinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää | Kontekstualistinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää |
| Vastaaja 2 (käsityökasvatus) | Kontekstualistinen, kognitiivinen, sekä behavioristinen arviointi | Kontekstualistinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää |
| Vastaaja 3 (käsityötiede) | Kontekstualistinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää | Konstruktivistinen, oppilaan tulkinta kulttuuriperinnöstä keskeistä |
| Vastaaja 4 (käsityötiede) | Kognitiivinen, sekä behavioristinen | Konstruktivistinen, oppilaan tulkinta kulttuuriperinnöstä keskeistä |
| Vastaaja 5 (teknologiakasvatus) | Kontekstualistinen arviointi-ihanne, mutta ops painostaa kognitiiviseen arviointiin | Kognitiivinen arviointi, tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttaminen |
| Vastaaja 6 (teknologiakasvatus) | Kontekstualistinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää | Kognitiivinen arviointi, tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttaminen |

Yleisin arviointi-ihanne vastaajien keskuudessa on kontekstuaalinen arviointi (TAULUKKO 62). Erityisesti vastaajan 1 mielestä arvioinnissa on huomioitava se, että oppilaan oppimiseen vaikuttavat monet koulun ulkopuoliset tekijät. Vastaajat 3, 5 ja 6 arvioisivat mieluiten kunkin oppilaan henkilökohtaista kehitystä, mutta kokevat sen käytännössä vaikeaksi. Vastaajat 3 ja 5 toteavat opetussuunnitelman perusteiden tarkkojen tietoihin ja taitoihin keskittyvien arviointikriteerien tekevän oppilaskohtaisen arvioinnin käytännössä mahdottomaksi ja vastaajan 6 mukaan oppilaskohtainen arviointi tapahtuu käytännössä ”näppituntumalla”. Vastaajien 2 ja 4 arviointikäsitys on ennen kaikkea kognitivistis-behavioristinen. He painottavat arviointikriteereinä tietojen ja taitojen oppimista sekä oppilaan asennetta.

Kaikkien vastaajien mielestä arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaan koko toiminta ja oppimisprosessi, eivätkä yksin valmiin tuotteen ominaisuuden saa olla arvioinnin kohteena. Vastaajat 3 ja 4 huomauttavat, että käytöksestä annetaan erillinen numero, joten käytös ei saisi vaikuttaa muuhun arviointiin.

Arvioinnin tarkoituksena vastaajat pitävät ennen kaikkea sitä, että oppilas voisi seurata edistymistään. Vastaajat 2 ja 6 painottavat lisäksi arvioinnin roolia jatko-opiskelupaikkojen jakoperusteena. Arvioinnin motivoiva vaikutus nousee esiin vastaajien 2, 3 ja 5 ajattelussa – toisaalta he näkevät liiallisen kilpailun hyvistä numeroista johtavan joskus myös lannistumiseen motivaation laskemiseen. Vastaajan 6 mielestä käsityötä ei kannattaisi arvioida numeroin, koska numerolla ei ole koulumaailman ulkopuolisessa elämässä kovin suurta merkitystä.

Mitä on hyvä?

TAULUKKO 63. Vastaajien ja taustatieteiden suhtautuminen hyvän olemukseen

| | Vastaajan näkemys | Taustatieteen näkemys |
|------------------------------------|---|--|
| Vastaaja 1 (käsityökasvatus) | Velvollisuusetiikka korostuu. Hyvä opetus edistää maailmassa selviämistä | Tilanne-etiikka, hyvä opetus auttaa oppilasta selviämään käsityön menetelmin vaihtelevissa tilanteissa |
| Vastaaja 2 (käsityökasvatus) | Seuraus- ja tilanne-etiikka. Hyvä opetus vahvistaa arjenhallintaa | Tilanne-etiikka, hyvä opetus auttaa oppilasta selviämään käsityön menetelmin vaihtelevissa tilanteissa |
| Vastaaja 3 (käsityötiede) | Seurausetiikka korostuu, hyvä opetus antaa valmiuksia arkielämään | Ei selvää eettistä johtotähteä |
| Vastaaja 4 (käsityötiede) | Seurausetiikka korostuu, hyvä opetus antaa valmiuksia arkielämään | Ei selvää eettistä johtotähteä |
| Vastaaja 5 (teknologiakasvatus) | Tilanne-etiikka, tärkeää kohdata oppilas toisena ihmisenä. Hyvä opetus antaa valmiuksia arkielämään | Utilitarismi, viime kädessä hyvä opetus tuottaa yhteiskunnalle ja elinkeinoelämälle hyödyllisiä osajia |
| Vastaaja 6 (teknologiakasvatus) | Seurausetiikka, tavoitteena teknologinen yleissivistys | Utilitarismi, viime kädessä hyvä opetus tuottaa yhteiskunnalle ja elinkeinoelämälle hyödyllisiä osajia |

Vastaajien käsitykset hyvästä opetuksesta jakautuvat pitkälti sen mukaan, minkä he näkevät olevan opetuksen keskeisenä päämääränä. Vastaajat 1 ja 5 painottavat ennen kaikkea opetuksen merkitystä oppilasta kasvattavana ilmiönä ja korostavat onnellisuutta, yhdessäoloa ja ihmisten välistä kohtaamista. Myös vastaaja 2 korostaa opetuksen moraalista vaikutusta teknisen perusosaamisen saavuttamisen ohella. Vastaajat 3 ja 4 nostavat esiin käsityön mahdollisuudet oppilaan itseilmaisun välineenä ja oppilaan rohkaisemisen käsityön harrastamiseen. Vastaaja 6 korostaa opetuksen aineenhallinnallisten tavoitteiden saavuttamista. Kaikkien vastaajien mielestä hyvä opetus antaa oppilaille valmiuksia selvitä arjessa, ja parantaa siten hyvää elämää (TAULUKKO 63).

Oppimiskäsitys

TAULUKKO 64. Vastaajien ja taustatieteiden oppimiskäsitys

| | Vastaajan näkemys | Taustatieteen näkemys |
|------------------------------------|---|---------------------------------------|
| Vastaaja 1 (käsityökasvatus) | Realistinen, konstruktivismi ihanteena | konstruktivistis- kontekstuaalinen |
| Vastaaja 2 (käsityökasvatus) | Realistinen, kognitiiviset ja behavioristiset näkökulmat korostuvat | konstruktivistis- kontekstuaalinen |
| Vastaaja 3 (käsityötiede) | Konstruktivistinen | konstruktivistinen |
| Vastaaja 4 (käsityötiede) | Realistinen | konstruktivistinen |
| Vastaaja 5 (teknologiakasvatus) | Realistinen | kognitivistinen |
| Vastaaja 6 (teknologiakasvatus) | Konstruktivistinen | kognitivistinen |

Vastaajien 1, 2, 4 ja 5 oppimiskäsitys on realistinen. Heidän ihanteenaan on konstruktivistinen oppimiskäsitys, mutta kaikki mainitsevat, että tietyt asiat on välttämätöntä opettaa opettajalähtöisesti – esimerkiksi vaarallisten koneiden käyttö. Vastaaja 2 huomauttaa, että vaikka konstruktivistinen oppiminen on ihanteena, hän ei usko useimpien oppilaiden kykenevän siihen. Siksi vastaajan 2 ajattelussa korostuvat myös kognitiiviset ja behavioristiset näkökulmat.

Vastaajien 3 ja 6 oppimiskäsitys on ennen kaikkea konstruktivistinen. Vastaaja 3 painottaa oppilaan vapautta sisältöjen suhteen ja vastaaja 6 painottaa oppilaan omaa oivaltamista työskentelyssä.

Vastaajan 4 mielestä opetusmetodeita tulisi vaihdella opetettavan ryhmän mukaan, mutta myös oppilaskohtaisesti. Hän painottaa turvallista työskentelyä ja sitä, että oppilaan on tärkeää ymmärtää kodin ja yhteiskunnan teknologisia rakenteita, sekä ympärillään olevia ilmiöitä. Oppimiskäsitys painottuu tältä osin kognitiiviseksi tai behavioristiseksi. Vastaajan oppimiskäsityksensä on kuitenkin ennen kaikkea realistinen (TAULUKKO 64).

Taustatieteiden vaikutus vastaajien ajatteluun

Vastaajien opiskelema taustatiede ei vaikuta olevan ratkaisevin tekijä siinä, miten he suhtautuvat opetuksen perustekijöihin tai millainen heidän oppimiskäsityksensä on, sillä vastaajien 2, 5 näkemykset eroavat selkeästi heidän taustatieteidensä arvoista. Taustatieteillä on kuitenkin merkitystä erityisesti näkemysten ja asioiden hahmottamistapojen muodostumisessa. Käsityötiedettä opiskelleet vastaajat 3 ja 4 käyttävät paljon käsityötieteen teoksissa esiintyvää terminologiaa ja painottavat käsityötieteessä keskeisiä käsitteitä, kuten materiaaliekspressio. He painottavat myös oppilaan rohkaisemista omaan ilmaisuun. Myös vastaaja 6 käyttää omalle taustatieteelleen ominaista käsitettä teknologinen yleissivistys, jonka hän asettaa opetuksen yleistavoitteeksi. Kuitenkin hän vaikuttaa tarkoittavan teknologisella yleissivistyksellä lähinnä samoja arjessa selviämistä helpottavia taitoja, joista muut vastaajat käyttävät eri termejä.

6.3 Tulosten yhteenveto

Haastattelemiemme käsityönopettajien vastauksista nousee esiin erilaisia näkemyksiä ja suhtautumistapoja opetuksen perustekijöihin. Myös vastaajien oppimiskäsitykset ovat keskenään erilaisia. Keskeisimpänä perustekijänä voidaan pitää filosofista kysymystä hyvän olemuksesta, sillä se, mikä kustakin vastaajasta on hyvää, määrää hänen suhtautumisensa muihin perustekijöihin. Kaikki vastaajat pitävät hyvänä opetuksena sellaista, joka edistää oppilaan hyvää elämää ja onnellisuutta. Myös sitä, että opetus antaa valmiuksia selvitä jokapäiväisestä arjesta, pidetään tärkeänä. Nämä kriteerit täyttävää opetusta voidaan pitää haastattelemiemme opettajien näkemyksenä koulukäsityön *summum bonumista*.

Opettajan toimintaa vastaajat tarkastelevat ennen kaikkea moraalisen imperatiivin kautta. Moraalinen imperatiivi keskittyy kysymykseen siitä, miten opettaja voi edesauttaa oppilaiden hyvää elämää. Vastaajien näkemyksissä on havaittavissa myös opetuksen käytännön sujumiseen keskittyvä pragmaattinen imperatiivi. Pragmaattisen imperatiivin tavoitteiden avulla vastaajat vaikuttavat pyrkivän

moraalisen imperatiivin suuntaisiin tavoitteisiin – moraalisen imperatiivin tavoitteet nähdään tärkeimpinä.

Haastattelemamme käsityönopettajat suhtautuvat opetukseen ja kasvatukseen lapsilähtöisesti, ja oppilaaseen enemmän Bildung- kuin social engineering-ajattelun näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että vastaajien mielestä opetuksen pitää tähdätä ennen kaikkea oppilaiden henkilökohtaiseen kehittymiseen, ei heidän sopeuttamiseensa johonkin tiettyyn yhteiskunnalliseen rooliin, tai sellaisten tietojen ja taitojen opettamiseen, joita yhteiskunta odottaa oppilaiden osaavan. Vastaajat muistuttavat kuitenkin, että oppilaat ovat yhteiskunnan jäseniä, eikä yhteiskuntaa voi unohtaa opetuksessa.

Vaikka kaikki vastaajat pitävät oppilasta opetustoiminnan keskushenkilönä, ja katsovat opetuksen lähtökohtana olevan ensisijaisesti oppilaan tarpeet, heidän näkemyksensä muista opetuksen perustekijöistä ovat keskenään erilaisia. Toisin sanoen kullakin opettajalla on oma näkemyksensä siitä, millaiset opetuksen käytännöt parhaiten johtavat oppilaan hyvään. Esimerkiksi suhtautuminen sisältöihin ja opetussuunnitelmaan vaihtelee vastaajakohtaisesti melko paljon, vaikka kaikki vastaajat kannattavatkin tiettyjen perusasioiden opettamista oppilaille ja suhtautuvat periaatteessa myönteisesti opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman segregaaation lieventämistyöryhmän esitykseen käsityön sisältöjen samanlaisuudesta kaikille oppilaille aina yhdeksännen luokan loppuun saakka.

Vastaaja 2 kannattaa Lehrplan-tyyppistä opetussuunnitelmaa. Hän pitää välttämättömänä tarkasti määriteltyjen perustaitojen ja -tietojen opettamista kaikille oppilaille koko Suomessa, koska katsoo niiden hallitsemisen auttavan oppilasta selviämään maailmassa. Curriculum-tyyppistä opetussuunnitelmaa kannattava vastaaja 3 puolestaan katsoo, ettei opetussisältöjä pitäisi määritellä kovin tarkasti edes koulukohtaisesti, vaan tärkeintä on tehdä tunneilla oppilasta kiinnostavia asioita ja käydä perusasioita läpi sitä kautta. Vastaaja 3 korostaa myös käsityön harrastamiseen innostamista ja käsityön terapeuttisia mahdollisuuksia. Vaikka vastaajat 2 ja 3 suhtautuvat käsityön sisältöihin eri näkökulmista, kummallakin on tavoitteena oppilaan etu. Haastattelemiemme opettajien muitakin opetuksen perustekijöitä koskevien mielipide-erojen voidaan tulkita johtuvan ennen kaikkea

siitä, että heidän näkemyksensä siitä, miten oppilaan hyvää parhaiten edistetään, vaihtelee.

Haastattelemamme käsityöopettajat kokevat oppilasarvioinnin ongelmalliseksi. Vastaajien näkemys arvioinnista on lähinnä kontekstuaalinen – he haluaisivat ottaa oppilaan henkilökohtaisen kehityksen huomioon arvioinnissa. Kuitenkin vastaajat kokevat opetussuunnitelman tarkkojen arviointikriteerien rajoittavan kontekstuaalista arviointia. Vastaajat ajattelevat arvioinnin toisaalta kannustavan oppilaita, toisaalta sillä voidaan heidän mielestään myös lannistaa oppilaita. Vastaajan 6 mielestä oppilaita arvioidaan valitettavan usein ”näppituntumalla”. sillä voidaan myös lannistaa heitä. Arvioinnin yhtenä tarkoituksena vastaajat mainitsevat sen merkityksen jatko-opiskeluvalinnoille.

Vastaajat katsovat, että jatko-opiskeluvalintojen kannalta merkitystä on myös vierailukäynneillä kohteisiin, jotka soveltavat eri teknologioita. Kuitenkin vastaajien mielestä vierailujen pääasiallisena tarkoituksena on saada oppilaat huomaamaan, että käsityötunneilla opittavilla taidoilla on merkitystä myös koulun ulkopuolella. Vastaajan 5 mielestä käsityötunnit kannattaa käyttää käytännön tekemiseen, ei vierailuihin.

Kaikki vastaajat ovat sitä mieltä, että parhaisiin tuloksiin päästään käyttämällä vaihtelevia työtapoja ja opetusmenetelmiä. Vastaajan 3 sanoin: Opettajan on autettava oppilaita yksilökohtaisesti, mutta myös kyettävä demonstroimaan tekniikoita kaikille oppilaille yhteisesti. Opettajalla on oltava riittävä aineenhallinta opetettavissa sisällöissä, jotta hän voisi hoitaa työnsä hyvin.

Yleisin oppimiskäsitys vastaajien keskuudessa on realistinen. Konstruktivistista oppimista pidetään ihanteena, mutta sen ei katsota voivan käytännössä toteutua kovin hyvin. Vastaajien näkemyksistä nouseekin esiin konstruktivismin ohella paljon myös behavioristisia ja kognitivistisia käsityksiä, eikä konstruktivisen oppimisen katsota olevan aina paras vaihtoehto – esimerkiksi vaarallisten koneiden käyttö on vastaajien mielestä opiskeltava tiukan opettajajohtoisesti.

Käsityön taustatieteet nousevat hyvin erilaisista arvoista, kuten luvussa 3.4 todetaan. Sillä, mitä taustatiedettä vastaajat ovat opiskelleet, ei kuitenkaan näytä olevan välttämättä mitään merkitystä heidän opetuksen perustekijöitä koskeviin näkemyksiinsä. Vastaaja 2 on opiskellut käsityökasvatusta, mutta kannattaa Lehrplan-tyyppistä opetussuunnitelmaa, toisin kuin taustatieteensä. Hänen sisältöjä koskeva ajattelunsa on tekniikka- ja taitokeskeistä, kun käsityökasvatus korostaa, että käytettävien tekniikoiden olisi määräytyttävä aina valmistettavan tuotteen mukaan. Vastaaja 5 puolestaan on saanut teknologiakasvatuspainotteisen opettajankoulutuksen, mutta hänen arvomaailmansa on kovin erilainen kuin taustatieteensä. Teknologiakasvatus suhtautuu oppilaaseen lähinnä tulevana yhteiskunnallisena toimijana, jolle on opetettava sellaisia tietoja ja taitoja, että hänestä tulisi yhteiskunnalle hyödyllinen kansalainen. Vastaaja 5 taas katsoo opetuksen olevan ennen kaikkea ihmisten välistä kohtaamista sekä yhdessä olemista ja elämistä.

7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan jotakin tiettyä tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, ja tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. (Eskola ja Suoranta 2003, 61; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara. 2009 164.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia arvoja ja koulukäsityötä koskevia näkemyksiä suomalaisten käsityöopettajien keskuudessa esiintyy. Mielenkiinnon kohteena oli myös se, onko opettajien opiskelemilla käsityön taustatieteillä vaikutusta heidän ajatteluunsa. Emme pyri tutkimuksellamme valtakunnalliseen yleistettävyyteen, vaan tarkoitus on tuoda esille kuuden yksittäisen käsityöopettajan ajatuksia mahdollisimman syvällisesti. Jos olisimme valinneet haastateltaviksi eri opettajat, tutkimuksen tulos saattaisi olla hyvinkin erilainen. Saamiamme tuloksia voidaan kuitenkin pitää totena siinä todellisuudessa, josta ne on kerätty. Tutkimukseen osallistuneet opettajat valittiin siten, että kutakin käsityön taustatiedettä edustaa kaksi opettajaa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ei ole olemassa yhtä yhtenäistä mallia, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullista tutkimusta on arvioitava kokonaisuutena, jossa pääpaino on tutkimuksen sisäisessä johdonmukaisuudessa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 131-135.) Johdonmukaisuuteen olemme pyrkineet sitomalla aineiston keruun ja analysoinnin kiinteästi tutkimuksen teoriaosaan. Tutkimusongelmia lähestytään teoriaosassa määriteltyjen käsitteiden kautta. Teoriaosa koostuu Kansanen (2004) sekä Dupuis'n ja Gordonin (1997) määrittelemien opetuksen perustekijöiden ja toisaalta eri oppimiskäsitysten analysoinnista, sekä koulukäsityön taustatieteiden esittelystä ja niiden arvioinnista opetuksen perustekijöiden ja oppimiskäsitysten valossa. Haastattelukysymyksiä (LIITE 1) ei ole luotu intuitiivisesti, vaan tämän synteessin perusteella. Myös saatuja tuloksia on analysoitu nimenomaan teoriaosan käsitteiden kautta. Teoriaosassa olemme käyttäneet lähteinä, lähinnä kotimaisia, mutta myös ulkomaalaisia lähteitä. Vain koulukäsityöhön ja sen taustatieteisiin liittyvä kirjallisuus on ollut pääsääntöisesti kotimaista. Tämä johtuen oppiaineen ainutlaatuisuudesta maailmassa ja siitä että tutkimuksemme käsittelee juuri suomalaisten käsityöopettajien ajatuksia omasta oppiaineestaan. Tutkimuksen eteneminen on esitelty luvussa 5.

Aineistonkeruumenetelmä oli teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemoittelu oli välttämätöntä, jotta haastateltavilta saataisiin tietoa juuri niistä aiheista, jotka ovat tutkimuksemme mielenkiinnon kohteina. Haastateltavien ja tutkijoiden vapaan keskustelun tarkoituksena oli syventää teemahaastattelun avulla kerättyä tietoa, sekä varmistaa, että saimme vastauksia juuri niihin kysymyksiin, joita tutkimme. Jos emme olleet varmoja, ymmärsimmekö haastateltavien vastauksia oikein, kysyimme lisäkysymyksiä. Tutkimusaineiston luotettavuus edellyttää, että tutkija ja tutkittava ymmärtävät käsiteltävän aineiston samoin (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 142). Analysoituamme tutkimustulokset soitimme vielä kaikille vastaajille ja varmistimme, että olimme tulkinneet heitä oikein.

Tutkimusongelma liittyy kiinteästi vastaajien maailmankatsomukseen, mikä saattaa aiheuttaa ongelmia tutkimuksen luotettavuuteen. Foddyn mukaan haastattelututkimusten ongelmana on haastateltavien taipumus antaa kysymyksiin ”oikeita” vastauksia. Haastateltava haluaa usein esiintyä esimerkiksi hyvänä kansalaisena, paljon tietävänä, moraalisena ja velvollisuudet täyttävänä ihmisenä. Joistakin asioista ihmiset mielellään vaikenivat. Tällaisia asioita ovat muun muassa sairaudet, moraalittomuudet ja normin vastaiset ajatukset. (Foddy 1995, 118.) Pyrimme välttämään haastateltavien norminmukaista esiintymistä siten, ettemme kysyneet tutkittavista aiheista suoraan. Esimerkiksi oppimiskäsityksiä selvittäessämme huomioimme sen, että konstruktivismia pidetään yleisesti norminmukaisena ajattelutapana, joten kysymällä asiasta suoraan ei olisi välttämättä saatu totuudenmukaisia vastauksia. Siksi määrittelimme vastaajien oppimiskäsityksen sen perusteella, miten he suhtautuvat opetuksen perustekijöihin.

Haastatteluaineisto litteroitiin ja sen jälkeen analysoitiin teemoittelemalla. Teemat ovat tutkimuksen teoriaosassa esiteltyjä erilaisia suhtautumistapoja opetuksen perustekijöihin ja oppimisen olemukseen. Jotta tutkimustulosten lukeminen olisi mahdollisimman helppoa ja selkeää, ne esitellään ensin luvussa 6.1 vastaajakohtaisesti teema kerrallaan. Selkeyden vuoksi kunkin teeman pääsisältö on taulukoitu jokaisen kohdan alkuun. Taulukoihin on kirjattu vastaajan näkemyksen lisäksi hänen taustatieteensä suhtautuminen. Vastaajakohtaisen analyysin jälkeen käsitellään luvussa 6.2 yksitellen kutakin opetuksen perustekijää sekä

oppimiskäsityksiä kaikkien vastaajien näkemysten perusteella. Myös tämän perustekijäkohtaisen analyysin lukemisen helpottamiseksi vastaajien ja heidän taustatieteidensä suhtautuminen kuhunkin opetuksen perustekijään on koottu taulukoihin. Vastaajakohtaisen ja perustekijäkeskeisen analyysin jälkeen on luvussa 6.3 tehty tulosten yhteenveto, jossa esitellään tutkimuksen keskeisimmät johtopäätökset.

Sovimme tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa, että heidän anonymiteettinsä ei vaarantuisi. Vastaajat eivät siksi esiinny tutkimuksessa omilla nimillään, vaan heidät on numeroitu. Tämän voidaan katsoa parantavan tutkimuksen luotettavuutta, sillä haastateltavat saattoivat nyt kertoa sellaisistakin asioista, joista he eivät julkisesti olisi välttämättä uskaltaneet mahdollisten seurausten vuoksi puhua. Vastaajien mainitsevat henkilön- ja paikannimet vaihdoimme keksittyihin. Pidimme huolta siitä, etteivät haastattelunauhat tai haastattelujen litteraatiot joutuneet ulkopuolisten käsiin, ja hävitimme ne asianmukaisesti.

8. POHDINTA

Ennen varsinaisen tutkimuksen suorittamista perehdyimme koulukäsityön taustatieteitä käsittelevään kirjallisuuteen, koska tutkimuksemme yhtenä mielenkiinnon kohteena oli, miten taustatieteet näkyvät käsityöopettajien arvoissa ja näkemyksissä. Oli mielenkiintoista havaita, että erityisesti käsityökasvatuksen ja teknologiakasvatuksen taustalla vaikuttavat hyvin erilaiset arvot. Käsityökasvatus lähtee oppilaan tarpeista, ja pyrkii ohjaamaan oppilasta kohti tämän omia tavoitteita. Teknologiakasvatuksen keskiössä ovat yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tarpeet ja koulun tehtävää tarkastellaan tästä näkökulmasta. Kyseessä on perustavanlaatuinen ajattelutapojen ja arvomaailmojen ero. Kiintoisa havainto oli myös se, että vaikka käsityötiede on monen käsityöopettajan pääaine, se ei ota selkeästi kantaa opetuksen ja kasvatuksen ilmiöihin. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisikin käsityön taustatieteiden arvojen syvälinen tarkastelu.

Haastattelemamme kuusi käsityöopettajaa tuovat esille paljon ajatuksia herättäviä näkemyksiä käsityöopetuksesta ja opetuksesta ylipäätään. Ajatus siitä, että kaikille oppilaille opetettaisiin tietyt perustaidot ja -tiedot, saa vastaajien keskuudessa laajaa kannatusta. Vastaaja 2 on omien tutkimustensa yhteydessä pohtinut mahdollisuutta määritellä valtakunnallisesti ne sisällöt, jotka jokaiselle oppilaalle tulisi opettaa. Hän pitää valtakunnallista määrittelyä tarpeellisenä, koska ei luota opettajien muutoin opettavan kaikkia keskeisiä asioita oppilaille. Tämän vastaaja 2 kokee vaarantavan eri koulujen oppilaiden välisen tasa-arvon. Vastaajan 2 näkemystä tukee Hilmolan (2009, 204) tutkimustulos – Hilmolan mukaan voimassa olevat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jotka jättävät opettajalle suuren valinnanvapauden sisältöjen suhteen, eivät juuri ohjaa käsityöopettajien opetuksen suunnittelua ja toteutusta.

Osa vastaajista hahmottelee lyhyesti sisältöjä, jotka pitäisi käydä läpi kaikkien oppilaiden kanssa – mainituiksi tulevat muun muassa akkuporakoneen käyttö ja napin ompelu. Kuitenkaan yhdelläkään vastaajalla ei ole yksiselitteistä luetteloa tärkeimpinä pitämistään sisällöistä. Vaikka osa vastaajista suhtautuu negatiivisesti siihen, että tarkkoja opetussisältöjä annettaisiin ”ylhäältä”, kaikki kannattavat kuitenkin arjenhallintaa vahvistavien tietojen ja taitojen opettamista jokaiselle

oppilaalle. Ilman jonkinlaista yhtenäistä ohjeistusta on hankalaa varmistaa, että tärkeiksi katsotut sisällöt tulevat opetetuiksi jokaiselle oppilaalle. Olisi siis syytä harkita käsityön keskeisimpien sisältöjen valtakunnallista määrittelyä. Samalla syntyisi vihdoin ensimmäinen selkeä määritelmä siitä, mitä tarkoittaa peruskoulusivistyksen saaneen kansalaisen teknologinen yleissivistys. Teknologisen yleissivistyksen konkreettinen määrittely olisi erittäin kiinnostava jatkotutkimusaihe.

Jos käsityön keskeisimmät sisällöt olisi määritelty valtakunnallisesti, määritelmässä ei kannattaisi puuttua siihen, mitä tuotteita koulussa valmistetaan, vaan mitä tekniikoita ja työtapoja oppilaille opetettaisiin. Pohtimisen arvoista on myös se, missä määrin käsityönopettajat voivat vaatia itselleen vapautta valita sisällöt itsenäisesti ilman maanlaajuisten ohjeiden asettamia vaatimuksia – onhan opetettavat sisällöt määritelty muissakin koulun oppiaineissa kuin käsityössä. Jos keskeisimmät sisällöt olisi määritelty valtakunnallisesti, jouduttaisiin miettimään, miten käsityön kaltaiseen luovaan aineeseen kuuluva oppilaiden oma suunnittelu toteutuisi. Yksi mahdollinen ratkaisu olisi opettaa keskeisimmät asiasisällöt seitsemännen luokan pakollisilla kursseilla, ja jättää oppilaille suurempi valinnanvapaus sisältöjen suhteen vapaaehtoisilla kursseilla. Myös seitsemännellä luokalla oppilaiden kannattaisi kuitenkin antaa valita, millaisten tuotteiden kautta keskeisiä tekniikoita opiskeltaisiin.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama segregaaation lieventämistyöryhmä ehdotti kaikille yhteisiä käsityön sisältöjä aina yhdeksännen luokan loppuun. Aihetta koskevaan lisäkysymykseen vastasi kuudesta vastaajasta kolme – vastaajat 1,2 ja 3. He kaikki ovat sitä mieltä, että toteutuessaan työryhmän esitys parantaisi erityisesti tyttöjen tasa-arvoa, minkä kaikki vastaajat kokevat myönteisenä asiana. Vastaajat pohdiskelevat uudistuksen vaikutuksia opetussisältöihin – jos sekä teknisen työn että tekstiilityön sisällöt yritetään opettaa aiemmin yhdelle sisältöalueelle varatussa ajassa, tuntimäärä ei heidän mielestään riitä välttämättä edes keskeisimpien sisältöjen läpikäymiseen. Tämän arvioidaan mahdollisesti aiheuttavan innostuksen ja luovuuden vähenemistä – jopa oppilaiden asenteiden muuttumista kielteisiksi koko käsityötä kohtaan.

Yksi ratkaisu ongelmaan olisi se, että teknisen työn ja tekstiilityön tunnit järjestettäisiin eri ajankohtina. Näin kummankaan sisältöalueen tuntimäärät eivät vähenisi, vaikka kaikki oppilaat opiskelisivat niitä saman verran. Järjestely voitaisiin toteuttaa lisäämällä vaihtotuntien määrää lukujärjestyksissä. Harkitsemisen arvoista olisi myös toteuttaa segregaaion lieventämistyöryhmän esitys aluksi pilottihankkeena, jonka kokemusten perusteella käsityön sisällöistä tehtäisiin valtakunnallisia linjanvetoja.

Vastaajat katsovat monipuolisten työtapojen ja opetusmenetelmien johtavan parhaaseen lopputulokseen. Niiden käyttäminen edellyttää opettajalta opetustaidon lisäksi riittävää aineenhallintaa. Käsityöopettajan koulutusta kehitettäessä olisikin pidettävä huolta siitä, että koulutuksesta valmistuvien opettajien tekninen taitotaso olisi peruskoulun opetustyötä ajatellen riittävä.

Vastaajat suhtautuvat yhtä lukuun ottamatta myönteisesti vierailukäyntien tekemiseen sellaisiin kohteisiin, joilla on liittymäkohtia käsityöhön. Vastaajat katsovat, että vierailuilla oppilaat näkevät konkreettisesti, mihin käsityötunnilla opittavia taitoja voidaan käyttää koulumaailman ulkopuolella. Vastaaja 5 ei järjestäisi vierailuita siitä syystä, että hänen mielestään käsityötunnit kannattaa käyttää mieluummin ”pajalla” töitä tehden. Kannattaisikin miettiä, voisiko vierailuja järjestää käsityötuntien ulkopuolella tai olisiko vierailuihin mahdollista yhdistää käsityön tekniikoihin liittyvää toimintaa. Esimerkiksi metallialan yrityksessä vieraileva luokka voisi harjoitella hitsausta kokeneen luokkahitsarin ohjauksessa.

Arviointi on vastaajille vaikeasti hahmotettava kokonaisuus, ja oppilasarviointi koetaan haasteelliseksi. Toisaalta arvioinnin ajatellaan kannustavan oppilaita, toisaalta sillä voidaan myös lannistaa heitä. Arvioinnin yhtenä tarkoituksena mainitaan sen merkitys jatko-opiskeluvalintoihin, joten käsityötä on arvioitava numeroin jatkossakin. Vastaaja 6 esittää, että oppilaita arvioidaan valitettavan usein ”näppituntumalla”. Kannattaisikin harkita, pitäisikö oppilasarviointia varten määritellä nykyistä tarkemmat kriteerit, joilla oppilaille annettaisiin numerot. Tällä hetkellä opetussuunnitelman perusteissa on kriteerit vain oppilaan hyvästä osaamisesta (arvosana 8) peruskoulun päättyessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 245-246).

Tuloksista käy ilmi, että vastaajilla on halua ottaa arvioinnissa huomioon oppilaan henkilökohtainen kehitys, mutta he kokevat sen vaikeaksi, koska opetussuunnitelma määrittelee melko yksityiskohtaisia arviointiin vaikuttavia tiedollisia ja taidollisia tavoitteita. Herää kysymys, olisiko mahdollista antaa oppilaalle erilliset numerot osaamisesta ja henkilökohtaisesta kehittymisestä. Tällöin olisi kuitenkin ratkaistava se, miten henkilökohtaista kehitystä voidaan arvioida. Jatkotutkimusaiheena yksilökohtainen arviointi käsityössä olisi erittäin kiinnostava.

Kaikki vastaajat suhtautuvat oppilaaseen enemmän Bildung-ihanteen kuin social engineering- käsitteen kautta. He pitävät opetuksen ensisijaisena lähtökohtana oppilaan yksilöllistä kehitystä ja sisältöjen pitää heidän mielestään nousta oppilaan tarpeista – tärkeintä ei vastaajista ole oppilaan sopeuttaminen johonkin tiettyyn yhteiskunnalliseen rooliin tai sellaisten tietojen ja taitojen opettaminen, joita yhteiskunta odottaa oppilaiden osaavan. Vastaajat muistuttavat silti, että oppilaat ovat yhteiskunnan jäseniä, eikä yhteiskuntaa voi unohtaa opetuksessa. Kuitenkin erityisesti teknologiakasvatuksen korostamat elinkeinoelämän tarpeiden huomiointi ja riittävän kansantuotteen ylläpito opetuksen keskeisinä yleistavoitteina ovat kovin kaukana vastaajien arvomaailmasta.

Vastaajien opettajan toimintaa koskevissa käsityksissä painottuu moraalinen imperatiivi, joka keskittyy siihen, miten opettaja voi edistää oppilaiden hyvää elämää. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi eri vastaajilla on erilaisia keinoja, mikä näkyy suhtautumisessa opetuksen perustekijöihin. Osa pitää hyvänä tarkasti määriteltyjä opetussisältöjä, toiset vastustavat niitä. Kuitenkin kaikki vastaajat näkevät opettajan työn ja hyvän opetuksen olevan paljon muutakin kuin aineenhallinnallisten taitojen ja tietojen opettamista oppilaille. Vastaajat painottavat ihmisenä kasvun tukemista, opettajan aitoa läsnäoloa, oppilaan kohtaamista toisena ihmisenä ja puuttumista vaikeuksissa olevien oppilaiden tilanteisiin. Vastaajat nostavat esiin käsityön roolin aineena, jossa muissa aineissa huonosti pärjäävät oppilaat voivat saada onnistumisen kokemuksia ja tuntea itsensä hyväksi.

Sosiaali- ja terveysministeriön varhaista puuttumista koskevassa selvityksessä painotetaan, että opettajalla on oltava aikaa tukea ”haastavia nuoria”. Selvityksessä

todetaan, että koulu on paitsi oppimisen, myös sosiaalisen kasvun paikka – varsinkin syrjäytymisvaarassa olevilla nuorilla on tarvetta käydä koulua tavalla, joka antaa elämänhallintataitoja ja sosiaalista nuoren koulun lisäksi ympäröivään yhteiskuntaan. Opettajien rooli on selvityksen mukaan keskeinen, sillä peruskouluikäiset ovat vielä melko helposti tavoitettavissa. Peruskoulun tulisikin tehdä kiinteää yhteistyötä oppilaiden vanhempien sekä sosiaalitoimen kanssa – eri tahojen keskinäinen yhteistyö ja varhainen puuttuminen ongelmiin on lapsen edun kannalta erittäin tärkeää. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004, 13 & 112-113.)

Vaikka vastaajat pitävät tärkeänä oppilaiden ongelmiin puuttumista ja yhteistyö koulun, vanhempien ja sosiaalitoimen kesken nähdään tärkeäksi myös sosiaali- ja terveysministeriön strategiassa, ei aiheita käsitellä käsityönopeettajien koulutuksessa juuri ollenkaan ainakaan Turun yliopistossa.

Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden elämään ratkaisevalla tavalla, jos hän puuttuu ongelmiin ajoissa. Opettajalla on jopa lain määräämä velvollisuus puuttua huomaamiinsa ongelmiin ja ottaa tarvittaessa yhteyttä lastensuojeluviranomaisiin (Lastensuojelulaki 13.4.2007/417, 2 §). Yksi oikeansuuntainen toimenpide tilanteen muuttamiseksi olisi se, että opettajankoulutukseen sisällytettäisiin opintojaksoja, joilla käsiteltäisiin kodin, koulun ja sosiaalitoimen välistä yhteistyötä ja opettajan keskeistä roolia ongelmien havaitsemisessa ja niihin puuttumisessa. Kaikkein kipeimmin sitä tarvittaisiin aineenopettajien, siis myös käsityönopeettajien, työssä. Tämä johtuu siitä, että kriittiset hetket, jolloin nuoren ongelmiin olisi viimeistään puututtava, ajoittuvat peruskoulun seitsemännelle ja kahdeksannelle luokalle. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004, 93.)

Opettajankoulutuksen markkinoinnissa kannattaisi painottaa, että tärkeä osa opettajan työtä tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi on kulkea oppilaiden rinnalla ja tukea heidän kasvuaan tasapainoisiksi aikuisiksi. Näin opettajankoulutukseen hakeutuvilla olisi nykyistä parempi kuva opettajan työn vaatimuksista ja alalle saataisiin sellaisia ihmisiä, joilla olisi lähtökohtaisesti halua tarttua opetustyön ohessa oppilaiden sosiaalisiin ongelmiin. Opettaja ei voi valita opetuksen ja kasvatuksen väliltä – hänen on otettava molemmat.

LÄHTEET

Aaltola, J. 2007. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökumia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua – 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit, Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy.

Aittola, T. & Pirttijärvi, E. 1996. Nuorten monet oppimisympäristöt. Teoksessa T. Aittola (toim.), Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 23.

Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka, Osuuskunta Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hilmola, A. 2009. Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä – Tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla, Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 291. Helsinki: Wiresidos Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.

Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.

Isohookana-Asunmaa, T. 1994. Hyvä opettaja 1. Teoksessa Luukkainen (toim.), Hyväksi opettajaksi – Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY.

Dupuis, A. M. & Gordon R. L. 1997. Philosophy of education in historical perspective. Second Edition. Lanham: University Press of America.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy.

Frisk, T. & Räisänen, A. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa T. Frisk & A. Räisänen (toim.), Silta uuteen opiskelija-arviointiin – Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus, Yliopistopaino.

Gadamer, H-G. 1979. Truth and Method. London: Sheed and Ward.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Kananoja, T. 1989. Työ, taito ja teknologia: Yleissivistävän koulun toiminnallisuuteen ja työhön kasvattamisesta, Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 72. Rauma: Oy Länsi-Suomi.

Kankare, P. 1996. Käsityökasvatus kulttuurin murroksessa. Teoksessa T. Laes: (toim.) Kuvia yliopistollisesta opettajankoulutuksesta, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja B:53.

Kansanen, P. 1993. An outline for a model of pedagogical thinking. University of Helsinki, Department of Teacher Education. Research Raport 121.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: WS Bookwell Oy.

Kantola, J. 1999. Teknisen työn kehityksen suuntaviivoja – Cygnaeus ja teknisen työn kehittyminen Suomessa. Teoksessa J. Kantola, P. Nikkanen, J. Kari & T. Kananoja: Kasvatus työn kautta työhön – Teknologiakasvatuksen isä Uno Cygnaeus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopistopaino: ER-Paino Ky.

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein? Juva: WSOY.

Kuusinen, J. 1995. Johdanto. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

Laaksola, H. 2006. Kuka puolustaisi koulua oikeasti? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.), Suoraa puhetta, Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Juva: PS-kustannus, WS Bookwell Oy.

Laes, T. 2001. Opettaminen – viestintää ja kommunikaatiota. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.), Opettaja oppimassa, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 69. Turku: Painosalama Oy.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417, 2 §

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Juva: WSOY.

Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä – Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen

käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen, Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 219. Turku: Painosalama Oy.

Lindh, M. 1985. Luovuuden merkityksestä teknisessä työssä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 15.

Lindh, M. 2006. Teknologiseen yleissivistykseen kasvattamisesta – teknologian oppimisen struktuuri ja sen soveltaminen, E 83. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Metsärinne, M. 2003. Teknisen käsityön visio-opetus ja –oppiminen. Turun yliopisto C198. Turku: Painosalama Oy.

Metsärinne, M. 2008. Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena – kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. Research in Sloyd Education and Crafts Science A:13.

Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan – käsitteen- ja teorianmuodostus. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1B. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Paajanen, R. & Rastas, J. 2010. Koulukäsityö 2040 – Asiantuntijoiden näkemyksiä koulukäsityön tulevaisuuden opetuksen perustekijöistä. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Parikka, M. & Rasinen, A. 1994. Teknologiakasvatuskokeilu. Kokeilun tavoitteet ja opetussuunnitelman lähtökohdat. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 15.

Parikka, M. 1998. Teknologiakompetenssi – Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa, Jyväskylän yliopistopaino. Lievestuore: Jyväskylä ja ER-Paino Ky

Peltonen, J 1988. Käsityökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:132.

Peltonen, J. 1998. Käsityökasvatus Suomessa: kouluaineesta tieteenalaksi. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Tekemisen viljeltyneisyys. Näkökulmia kulttuurin filosofiseen olemukseen. Hämeenlinna: Hämeen Ammattikorkeakoulu, Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:114.

Peltonen, J. 2001. Utbildning för akademiskt innehållsproduktion inom slöjdpedagogik. Teoksessa C. Nygren-Landgårds & J. Peltonen (toim.), Visioner om slöjd och slöjdpedagogik. Visions on Sloyd and Sloyd Education. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, B: 10/2001, 331-342.

Peltonen, J. 2007. Katosiko tekninen työ Turun yliopistosta? – Tiede pieni, koulutuspolitiikka suuri. Teoksessa M. Metsärinne & J. Peltonen (toim.), Katosiko tekninen työ Turun yliopistosta? & Käsityön oppimisen innovointi, Techne serien A:11/2007.

Peltonen, J. 2009a. Technology as a Value Construction and its Implications for Sloyd/Technology Education. Teoksessa M. Metsärinne (toim.) Käsityökasvatus tieteenalana 20v - Sloyd Education 20 Years as Discipline. 11-38. Research in Sloyd Education and Crafts Science A:15

Peltonen, J. 2009b. Core curriculum: Linkki yliopiston käsityökasvatuksen, tutkimuksen sekä peruskoulun käsityön välillä. Teoksessa M. Metsärinne (toim.) Käsityökasvatus tieteenalana 20v – Sloyd Education 20 Years as Discipline. 41-44. Research in Sloyd Education and Crafts Science A:15

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (2004). Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Verkkolähde:

<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> Luettu 2.2.2011

Pitkänen, P. 1996. Arvo-osaaminen hyvän elämän taitona – Platon ja aikamme arvokasvatuksen haasteet. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab.

Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.

Robson, C. 1995. Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. 5. painos. Oxford: Blackwell.

Simpanen, M-R. 2003. Käsityöopetus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäiviin. Teoksessa S. Kotilainen & M-R. Simpanen (toim.), (2003) Lyhyt oppimäärä koulukäsityöhön. Jyväskylä: Suomen käsityön museon julkaisuja 21

Sosiaali- ja terveysministeriö 2004. R. Linnakangas & A. Suikkanen, Varhainen puuttuminen – mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:7.

Suojanen, U. 1993. Käsityökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.

Syrjäläinen, E. 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Uljens, M. 1995. School didactics and learning. Vaasa: The Via Mathesis Press.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy, Gummerus.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Valtioneuvoston asetus 1435/2001 perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, 6§.

Wiles, J. & Bondi, J. 2002. Curriculum Development. A Guide to Practice. Sixth Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Yrjönsuuri, Y. 1993. Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Muut lähteet:

Peltonen, J. K. Kasvatustieteen, erityisesti käsityökasvatuksen, professori (emeritus). Puhelinkeskustelu 11.11.2010.

Haastattelurunko opettajien haastattelua varten

1. Pitäisikö opetuksen sisällöt suunnitella tarkasti etukäteen?
2. Pitäisikö sisältöjen olla kaikille samanlaisia?
3. Kuinka paljon oppilaan tulisi antaa päättää sisällöistä?
4. Millaisia pitkän aikavälin tavoitteita opetuksella tulisi olla?

Kysymyksillä 1-4 pyritään saamaan tietoa vastaajien asennoitumisesta opetussuunnitelmaan ja opetuksen sisältöihin – selvittämään, näkevätkö he hyvän opetussuunnitelman enemmän *Lehrplan*- vai *curriculum*-tyyppisenä, millaisia sisältöjä heidän mielestään opetuksessa tulisi olla, ja miten he suhtautuvat sisältöjen oppilaskohtaiseen eriyttämiseen ja oppilaan ottamiseen mukaan sisältöjen suunnitteluun.

5. Pitäisikö opetuksessa painottaa opettajan demonstraatioita, oppilaiden itsenäisiä projekteja opettajan ohjauksessa, vai oppilaiden täysin vapaata suunnittelua?

Kysymyksellä 5 on tarkoitus saada tietoa vastaajien opetusmenetelmiä ja työtapoja koskevista näkemyksistä – painottavatko he enemmän vastaanottavia, ohjattuja vai omatoimisia työtapoja.

6. Kuinka paljon käsityötunneilla kannattaa tutustua koulun ulkopuolisiin tahoihin, jotka soveltavat eri teknologioita – esim. voimaloihin, tehtaisiin ja vaikkapa sairaaloihin?

Kysymyksellä 6 halutaan selvittää, missä määrin vastaajilla on halua laajentaa käsityöopetuksen kontekstia koulun käsityötilojen ulkopuolelle.

7. Onko tärkeämpää opettaa oppilaalle sellaisia teknisiä tietoja ja taitoja, joita hän saattaa tarvita tulevassa työelämässä vai pitäisikö keskittyä jokaisen tarvitsemiin arkipäivän taitoihin ja henkilökohtaisiin kiinnostuksenkohteisiin?

Kysymyksellä 7 on tarkoitus selvittää, suhtautuvatko vastaajat oppilaaseen enemmän tulevana yhteiskunnan jäsenenä (*social engineering*) vai yksilönä, jota sivistys auttaa toteuttamaan itseään (*Bildung*).

8. Mikä on opettajan toiminnan keskeinen tavoite?

Kysymyksellä kahdeksan halutaan selvittää, näkevätkö vastaajat opettajan toiminnassa keskeisimpänä *pragmaattisen*, *tieteellisen* vai *moraalisen* imperatiivin.

9. Mitä pitäisi arvioida, miten ja miksi?

Kysymyksen 9 avulla pyritään selvittämään, painottavatko opettajat *behavioristista*, *kognitiivista*, *konstruktivistista* vai *kontekstuaalista* arviointia. Tietoa halutaan myös arvioinnin vaikuttamista.

Opettajien oppimiskäsitystä ja heidän näkemyksiään hyvästä tarkastellaan muita perustekijöitä koskevan tiedon avulla.

LIITE 2

Arvoisa vastaaja,

Haastattelimme sinua graduamme varten - aiheena oli suhtautumisesi käsityönopetuksen perustekijöihin. Analyysit vastauksistasi on nyt tehty.

Sovimme haastattelun yhteydessä, että voisimme ottaa yhteyttä, mikäli meille tulee vielä kysyttävää. Nyt haluaisimme lunastaa tuon option, ja olisimme kiitollisia, mikäli vastaisit ajankohtaiseen kysymykseen, joka koskee käsityönopetuksen sisältöjä.

16.12.2010 uutisoitiin valtakunnallisissa medioissa, että opetus- ja kulttuuriministeriön asettama segregaaation lieventämistyöryhmä ehdottaa useita toimenpiteitä, joilla parannettaisiin sukupuolten välistä tasa-arvoa peruskoulussa. Yhtenä toimenpiteenä mainitaan, että käsityönopetuksen pitäisi olla samansisältöistä kaikille, mikä merkitsisi teknisen työn ja tekstiilityön poistumista. Tällä hetkellähän opetushallituksen ohje on, että kunnat ja koulut voivat itse päättää, opetetaanko käsityötä kaikille samansisältöisenä myös yläkoulussa.

Kysyisimme, mitä mieltä olet segregaaation lieventämistyöryhmän ehdotuksesta. Pitäisikö käsityön olla kaikille samansisältöistä myös yläkoulussa? Entä parantaisiko ehdotuksen toteutuminen sukupuolista tasa-arvoa ja mitä muita vaikutuksia sillä saattaisi olla?

Segregaaation lieventämistyöryhmän esitys:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr18.pdf?lang=fi>

HS:n artikkeli aiheesta:

<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/K%C3%A4sity%C3%B6st%C3%A4+halutaan+samansis%C3%A4lt%C3%B6inen+aine+tyt%C3%B6ille+ja+pojille/1135262429696>

Terveisin: Joonas ja Okko-Joonas

LIITE 3

Käsityön taustatieteet opetuksen perustekijöiden ja oppimiskäsitysten valossa

| | Käsityökasvatus ja slöjdpedagogik | Käsityötiede | Teknologiakasvatus |
|-------------------|---|---|---|
| Opetussuunnitelma | Curriculum | ? | Lehrplan |
| Sisältö | Ei ole kaikille sama, oppilas valitsee itselleen tärkeitä sisältöjä | Kulttuuriperinnöstä nousevia uusia sovellutuksia | Kaikille samat keskeisinä pidettyihin teknologioihin liittyvät sisällöt |
| Metodi | Omatoimiset ja ohjatut työtavat | ? | Ohjatut työtavat |
| Konteksti | Koulun käsityötila | Käsityötila | Koulun käsityötila, myös esim. yritykset, tehtaat, laitokset |
| Oppilas | Bildung, opetuksen tehtävänä on ”vapauttaa” oppilas siten, että hän on oman elämänsä subjekti | Bildung, oppilas uudistaa kulttuuriperintöä käsityön menetelmillä. | Social engineering, oppilaan on opittava sellaisia taitoja, että hän tulee yhteiskunnalle hyödylliseksi |
| Opettaja | Moraalinen imperatiivi painottuu, opettaja ohjaa oppilasta kohti ”totuutta” | ? | Pragmaattinen imperatiivi painottuu, opettaja opettaa tärkeitä katsottuja sisältöjä |
| Arviointi | Kontekstuaalinen arviointi, oppilaan oman oppimisprosessin arviointi tärkeää | Konstruktivistinen, oppilaan tulkinta kulttuuriperinnöstä keskeistä | Kognitiivinen arviointi, tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttaminen |
| Mitä on hyvä? | Tilanne- ja seurausetiikka, hyvä opetus auttaa oppilasta selviämään käsityön menetelmin vaihtelevissa tilanteissa | Ei selvää eettistä johtotähteä | Utilitarismi, viime kädessä hyvä opetus tuottaa yhteiskunnalle ja elinkeinoelämälle hyödyllisiä osajia |
| Oppimiskäsitys | Konstruktivistis-kontekstuaalinen, realistinen | Konstruktivistinen | Kognitiivinen (behavioristinen) |